

Alfons Benning

Der Bildungsbegriff
der deutschen katholischen Erwachsenenbildung

Eine deskriptiv-normative Untersuchung

1969

P ä d a g o g i k

Der Bildungsbegriff

der deutschen katholischen Erwachsenenbildung

Eine deskriptiv-normative Untersuchung

Inaugural - Dissertation

zur Erlangung des Doktor-Grades

der

Philosophischen Fakultät der West-
fälischen Wilhelms-Universität
zu Münster/Westf.

vorgelegt von
Alfons Benning
aus Löningen

1969



Tag der mündl. Prüfung: 11. Juli 1969

Dekan: Prof. Dr. Heinrich Dörrie

Referent: Prof. Dr. Heinrich Döpp-Vorwald

Korreferent: Privatdozent Dr. Norbert Greinacher

Inhaltsübersicht

Vorbemerkungen	9
Die Fragestellung - Die Entwicklung der katholischen Erwachsenenbildungstheorie - Terminologie und Quellenlage - Methode der Untersuchung	
A. Zur Geschichte der deutschen katholischen Erwachsenenbildung von den Anfängen ihrer Institutionalisierung bis zur Gegenwart	16
1. Vorboten institutionalisierter katholischer Erwachsenenbildung	17
2. Die katholische Aufklärungsbewegung als Ursprungs- ort katholischer Erwachsenenbildung; Bücherei- und Schrifttumsbewegung; die ersten Theoretiker katholischer Erwachsenenbildung	18
3. Die katholische Vereinsbewegung als Träger der katholischen Erwachsenenbildung	23
4. Neuorientierung ab 1918	30
5. Die Zeit der nationalsozialistischen Unterdrückung	33
6. Die katholische Erwachsenenbildung von 1945 bis heute	34
B. Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung in seinen verschiedenen Ausformungen	37
I. Einheit und Mannigfaltigkeit im Begriff der Erwachsenenbildung	37
1. Die Problematik des Begriffes der Erwachsenenbildung	37
2. Ursprung, Entwicklung und Wandlung des Erwachsenenbildungsbegriffes	41
3. Mannigfaltigkeit des Erwachsenenbildungs- begriffes	42
4. Einheit des Begriffes der Erwachsenenbildung	45
5. Bereitstellung der Kategorien	48
II. Das Selbstverständnis der deutschen katholischen Erwachsenenbildung	50

§ 1	Aufklärerische Volksbildung mit christlicher Motivation	50
1.	Der radikal-aufklärerische Bildungsbegriff im Urteil der kath. Volksbildungsliteratur	50
2.	Neuformulierungsversuche eines christlich motivierten, gemässigt aufklärerischen Bildungsbegriffes bei Sailer, Sautier, v. Wessenberg und Kolping	54
3.	Die christlich motivierte aufklärerische Volksbildung und ihre Deutungen in der Folgezeit	57
4.	Analyse des christlich-aufklärerischen Bildungsbegriffes	61
§ 2	Erwachsenenbildung unter dem Prinzip der Gottesbildlichkeit	63
1.	Die theologischen Grundaussagen der Imago-Dei-Lehre	64
2.	Erwachsenenbildung als Verwirklichung des Gottes- und Christusbildes	65
3.	Kritische Analyse	75
§ 3	Pauperismus und Volksbildung	77
1.	Der Pauperismus als Anlass zur Volksbildung	77
2.	Katholische Volksbildung im Dienste der Überwindung des Pauperismus	79
a)	Ablehnung des szientistisch-liberalen Bildungsverständnisses	
b)	Volksbildung als selbsttätiger Erwerb der geistigen Güter des 'Gewerbskreises'	
c)	Volksbildung als Entwicklung der geistigen Kräfte und Fähigkeiten auf der Grundlage christlicher Lehren	
§ 4	Apologetische Volksbildung	84
1.	Die defensive Situation des deutschen Katholizismus als Ursprungsort apologetischer Volksbildung	84
2.	Richtungen des apologetischen Volksbildungsverständnisses	85
3.	Begriffsbestimmung und Kritik	91
§ 5	Der soziale Volksbildungsbegriff	93
1.	Volksbildung - eine Voraussetzung der christlichen Sozialreform	93
2.	Der christlich-soziale Volksbildungsbegriff und seine Deutungen	95

3. Die Zweckrichtungen des sozialen Volksbildungsbegriffes	99
4. Kritik	101
§ 6 Extensive Volksbildung	102
1. Ihr Ursprung und ihr Einfluss auf die katholische Volksbildung	102
2. Der Begriff der extensiven Volksbildung und seine katholische Modifizierung	105
3. Kritik des extensiven Volksbildungsverständnisses	111
§ 7 Organische Volksbildung	115
1. Ursprung und Aufnahme in die katholische Erwachsenenbildungstheorie	115
2. Bestimmung des organischen Volksbildungsbegriffes	116
3. Das Prinzip der organischen Entwicklung	121
4. Zielvorstellungen des organischen Volksbildungsbegriffes	122
5. Kritische Anmerkungen	123
§ 8 Erwachsenenbildung als Lebenshilfe	123
1. Verschiedene Richtungen	123
2. Der Begriff der Lebenshilfe in der katholischen Erwachsenenbildung	125
3. Begriffsbestimmung	132
§ 9 Intensive Erwachsenenbildung	134
1. Entstehung und Geltung der Idee intensiver katholischer Erwachsenenbildung	134
2. Die formale Bestimmung des Begriffes intensiver Erwachsenenbildung: Bildungsgüter und Individualität des Erwachsenen	137
3. Die inhaltliche Bestimmung intensiver Erwachsenenbildung	140
4. Kritische Analyse	143
§ 10 Personale Erwachsenenbildung	144
1. Christlicher Personalismus in der katholischen Erwachsenenbildung	145
2. Personale Selbstverwirklichung als Ziel der Erwachsenenbildung	146
3. Die zentrale Stellung des personalen Bildungsverständnisses in der katholischen	

Erwachsenenbildung	150
§ 11 Volksbildung als Volk-Bildung	151
1. Entstehungsgründe und Geltung der Volk-Bildungs-Konzeption in der katholischen Erwachsenenbildung	151
2. Der Volk-Bildungsbegriff in der katholischen Volksbildungsliteratur von Sonnen-schein bis Michel	153
3. Allgemeine Bestimmung und Kritik des Volk-Bildungsbegriffes	162
§ 12 Die Idee der totalen Bildung in der katholi-schen Erwachsenenbildung	165
1. Ansätze dieses Bildungsverständnisses	166
2. Volksbildung als Grundform der Verwirkli-chung totaler Bildung bei Pieper/Raskop	167
3. Das Prinzip der totalen Bildung in der jüngsten katholischen Theorie der Erwachse-nenbildung	169
4. Begriffsbestimmung und Kritik	171
§ 13 Partnerschaftlich-dialogische Erwachsenen-bildung	172
1. Anthropologische und theologische Grund-legung	172
2. Partnerschaftliche und dialogische Struk-turen der Erwachsenenbildung	174
3. Begriffsbestimmung und Kritik	176
§ 14 Christlich-realistische Erwachsenenbildung	177
1. Anthropologische Grundlegung	177
2. Erwachsenenbildung als Bereitschaft zur Annahme der Wirklichkeit	179
3. Kritische Anmerkungen	182
C. Die Eigenständigkeit des katholischen Erwachsenenbil-dungsbegriffes	184
§ 1 Die grundlegenden Prinzipien katholischer Erwachsenenbildung	184
§ 2 Christliche Weltanschauung und katholische Erwachsenenbildung	187
1. Die Problemstellung	187

2. Zur Begriffsklärung: Was ist christliche Weltanschauung?	188
3. Die weltanschauliche Bedingtheit katholischer Erwachsenenbildung	192
§ 3 Anthropologische Grundlegung katholischer Erwachsenenbildung	201
1. Die anthropologische Frage in der Theorie der Erwachsenenbildung	202
2. Zur Ortsbestimmung des christlichen Menschenbildes im Ganzen der katholischen Erwachsenenbildung	204
3. Anthropologischer Realismus katholischer Erwachsenenbildung	206
4. Das Menschenbild katholischer Erwachsenenbildung:	207
1. aus dem menschlichen Seinsverständnis	209
2. auf der Grundlage der christlichen Offenbarung	212
§ 4 Wertordnung und Erwachsenenbildung	216
1. Wertanspruch und Erwachsenenbildung	216
a) Axiologische Grundlegung der Erwachsenenbildung	
b) Erwachsenenbildung als wertgerichtetes und wertverwirklichendes Geschehen	
2. Die Wertordnung katholischer Erwachsenenbildung	220
3. Bildungsideal und Lebensordnung	223
D. Entwurf zu einer Neuformulierung des Begriffes katholischer Erwachsenenbildung	226
Anmerkungen	230
Literaturverzeichnis	279

Vorbemerkungen

Die Fragestellung - Die Entwicklung der katholischen Erwachsenenbildungstheorie - Terminologie und Quellenlage - Methode der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung gilt einer kritischen Analyse des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes. Die Frage nach dem, was mit katholischer Erwachsenenbildung gemeint sei, wird hier nicht zum ersten Mal gestellt. Sie zieht sich durch die gesamte Geschichte katholischer Erwachsenenbildung seit ihrer Institutionalisierung hin¹ und ist, der Eigenart bildnerischen Tuns gemäss, immer präsent, wenn auch nicht immer bewusst gewesen². Im Erwachsenenbildungsbegriff verdichtet sich „der Sinn der Bildung“³. Ist sie „Aneignung irgendeines Wissensstoffes oder ist sie Seelenfirmung, Seelengestaltung?.. Umfassen wir in dem Worte 'Volksbildung' auch die wesenhafte Bildung des Menschen, also auch die religiöse und die sittliche Bildung, oder beschränken wir diesen Begriff, wie es heute gewöhnlich geschieht, auf das, was zu dieser wesenhaften Bildung ... noch hinzukommt?“⁴

Die Fragestellung wird erschwert durch die Tatsache, dass sich mit dem Wort Erwachsenenbildung „kein fester Begriff verbindet“, sondern „eine Vielzahl von Interpretationen“⁵. Nach Heinrich Raskop ist es gar mühevoll und wenig fruchtbar, diese verschiedenen Deutungen von Volksbildung der Reihe nach vorzustellen und aufzuweisen, in welcher ideenmässigen Verankerung sie im einzelnen stehen⁶. Alois Schardt meint, es sei „ein waghalsiges Unterfangen, die Frage beantworten zu wollen.., was Bildung denn eigentlich sei. Es ist nicht einmal möglich überzeugend darzulegen, wer heute gebildet ist und wie man gebildet wird“⁷. Und Joseph Bernhart stellte 1955 fest, dass das Thema „Bildung in unserer Zeit“ ein Dickicht sei, „durch das einen Weg zu hauen es eine scharfe Axt braucht, dazu auch die Arbeitshände eines nicht Verzweifelnden“⁸. Wer heute über das Wesen der Bildung allgemein und der katholischen Erwachsenen-

bildung im besonderen etwas aussagen will, stellt sich notwendig in die Tradition vorgegebener Lehren und Begriffsdeutungen. Ihre Klärung hat nach Franz Pöggeler einen doppelten bedeutsamen Sinn: einmal ist sie eine unentbehrliche Hilfe für die andragogische Theorie, zum andern mag sie der Verständigung einzelner Richtungen innerhalb der deutschen Erwachsenenbildung dienlich sein⁹. So ist das Aufsuchen des hinter der katholischen Erwachsenenbildungsarbeit „stehenden Bildungsbegriffes, seine kritische Prüfung und das Bemühen um die weitere Klärung des Bildungsbegriffes“¹⁰ Gegenstand vorliegender Untersuchung. Eine solche Klärung wurde erstmals systematisch von Paul Kammer ('Über den Begriff der Bildung in den modernen freien Volksbildungsbestrebungen', Giessen 1930) für die nichtkonfessionelle Erwachsenenbildung unternommen. Für die katholische Erwachsenenbildung steht sie noch aus. Die Arbeit von Wilhelm Niggemann¹¹ leistete als ideengeschichtliche Untersuchung zum Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933 hierzu gute Vorarbeit. Wenn man auch die Besonderheit der Theorie der Erwachsenenbildung innerhalb einer allgemeinen Theorie der Bildung betonen muss¹², so ist sie doch auch wiederum Teil einer umgreifenden Darstellung der wissenschaftlichen Pädagogik. Umso verwunderlicher ist es, dass verhältnismässig spät Versuche unternommen wurden, „die Erwachsenenbildung zu Theorie und System zu erheben und sie als Ganzes zu klären“¹³. „Die ersten ernsthaften Arbeiten zur wissenschaftlichen Erforschung der Erwachsenenbildung entstanden nach 1900“¹⁴ bzw. 1918. Es waren nicht Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik, sondern Sozialwissenschaftler, Juristen, Theologen und andere, „die sich im Felde der Wissenschaft mit der Erwachsenenbildung beschäftigten“¹⁵. Kühne Ansätze werden gewagt, die zur Diskussion anregen sollten. Während der zwanziger Jahre wird die Erwachsenenbildung Forschungsgegenstand mehrerer Wissenschaften zugleich. Diese dort unternommenen Versuche insofern belangvoll, „als man bisweilen Versuche feststellt, die Erwachsenenbildung ausschliesslich für die ... Erziehungswissenschaft zu reklamie=

ren"¹⁶. Nach 1945 galt es zunächst, den Problemstand von 1933 wieder zu erarbeiten bzw. das von 1933 - 1945 zum Teil im Verborgenen Erarbeitete zu sichten. Viele Fragen der wissenschaftstheoretischen Grundlegung katholischer Erwachsenenbildung sind bis heute unbeantwortet geblieben, wenngleich der Fortschritt der letzten Jahre nicht verkannt werden darf. „Unklar ist immer noch der Kernbegriff, derjenige der Bildung. .. Man wird um weiteres Klären des Bildungsbegriffes nicht herumkommen, wobei traditionelle Bildungsbegriffe nicht als letzte Massstäbe gelten sollten“¹⁷.

Zwei Merkmale kennzeichnen die katholische Erwachsenenbildungstheorie über weite Strecken: 1. Sie steht im allgemeinen in einem zeitlichen Folgeverhältnis zu andragogischen Theorien nichtkatholischer oder nichtchristlicher Weltanschauungen¹⁸. Sie weist daher ein starkes reaktives Abhängigkeitsverhältnis auf. Dies wiederum ist der Grund dafür, dass sich z.B. nichtkonfessionelle und katholische Erwachsenenbildung hinsichtlich des Bildungsbegriffes formal kaum unterscheiden. Vorgegebenen Begriffen werden katholische Inhalte (oder solche, die man dafür hält) unterlegt; diese Tatsache hat lange Zeit die Entwicklung einer genuin katholischen Erwachsenenbildungstheorie hinausgezögert oder gehemmt. „Die deutschen Katholiken sollten jede Chance erkennen, im Bildungswesen wirklich schöpferisch und nicht nur reaktiv zu wirken“¹⁹. Die vorliegende Untersuchung darf daher nicht auf eine ausführliche Begründung katholischer Erwachsenenbildung (siehe Abschnitt C) und den Versuch einer Neuformulierung des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes (siehe Abschnitt D) verzichten. - 2. Wenn auch „das Bedürfnis nach Erhellung... andragogischen Tuns“²⁰ immer spürbar gewesen ist, so ist „ein Kennzeichen katholischer Erwachsenenbildung überhaupt, dass sie mehr praktisch geleistet als theoretisch reflektiert wurde“²¹. Die theoretische Reflexion blieb zwar nicht aus, doch konnte sie sich kaum verselbständigen; geplante andragogische Periodika (wie z.B. die Schriftenreihe des Zentralbildungsausschusses) stellen ihr Erscheinen bald ein, entweder weil sie von katholi-

schen Erwachsenenbildnern zu wenig beachtet oder gar als überflüssig abgewiesen wurden.

Die Terminologie ist uneinheitlich²². Die „ersten Systemansätze“ sprechen „mehr von 'Volksbildung' als von 'Erwachsenenbildung'“²³. Daneben finden wir Bezeichnungen wie 'Bildung des Volkes', 'Volk-Bildung', 'echte Bildung', auch 'Erziehung des Volkes' (Frühphase) oft gleichsinnig verwendet. Die Sache selbst hat es zu allen Zeiten gegeben²⁴. „Wer die Volksbildungsbewegung der ersten 15 Jahre nach 1918 miterlebt hat oder aus der umfangreichen Literatur kennt, wird zunächst mit Erstaunen feststellen, dass heute kaum noch von 'Volksbildung' ... die Rede ist, sondern fast ausschliesslich von Bildung oder gar Erwachsenenbildung“²⁵. So erfreut sich heute die Bezeichnung Erwachsenenbildung allgemeiner Wertschätzung. Die verschiedenen Benennungen der Vergangenheit sind jedoch äusserst aufschlussreich für die verschiedenen Typen von Erwachsenenbildung, die wir innerhalb der deutschen katholischen Erwachsenenbildung antreffen. Mehr als bisher müssen jedoch Abgrenzungen und Präzisierungen getroffen werden, damit diese Begriffe nicht mehr wie bisher in so erschreckender „Vieldeutigkeit benützt werden können“²⁶.

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf die im Schrifttum der katholischen Erwachsenenbildungsbewegung niedergelegte kritische Besinnung und auf den bedeutenderen Teil der ausserkatholischen Erwachsenenbildungsliteratur, die infolge der Reaktivität der katholischen Erwachsenenbildung heranzuziehen war. „Leider treffen wir ... auf eine recht schwierige Quellenlage. Im Sturm und Drang der Gründerjahre ... hat man ... nicht an die wünschenswerte Archivierung gedacht“²⁷. Das heute zusammentragbare Quellenmaterial ist meist nur durch glückliche Zufälle erhalten geblieben, lückenhaft und von sehr unterschiedlichem Aussagewert. Bei der Erwachsenenbildungsliteratur des 19. Jahrhunderts handelt es sich „in der Regel um ausserwissenschaftliche Äusserungen programmatischer, akklamatorischer und werbender Art, keineswegs in der Absicht“ geschrieben, „das Phaenomen 'Erwachsenenbildung' wissenschaftlich

zu klären"²⁸. Manche Quelle ist sehr kritisch zu werten, zumal in der Frühphase Quellenangaben und Zitationen oft fehlen²⁹. Oft wird nicht gesagt, was denn katholische Volksbildung sei, sondern was sie wirkt, worauf sie zielt, von wo sie verursacht wird, was sie bedingt und notwendig macht usw. Die Schriften nach 1900 tragen den Charakter von Berichten, Selbstdarstellungen und Kommentaren, die vornehmlich der Information dienen sollen³⁰. Nach 1918 finden wir die ersten systematischen Schriften, die sich reflektierend und oft sehr kritisch mit dem Phaenomen katholischer Erwachsenenbildung auseinandersetzen. In dieser Zeit gibt es innerhalb der katholischen Erwachsenenbildung Autoren, „die man rückschauend in kein Organisations-, Institutions- und Richtungsschema 'einordnen' kann. Männer von kräftiger Eigenwilligkeit bis hin zum Absonderlichen"³¹. Viele Quellen wurden in der Zeit der nationalsozialistischen Unterdrückung vernichtet: so das Material des Dortmunder Instituts für neuzeitliche Volksbildung, des Paderborner Franz-Hitze-Hauses und der Düsseldorfer Zentrale des Zentralbildungsausschusses (ZBA)³². Die Bibliothek der Zentralstelle des Volksvereins in Mönchengladbach konnte durch Umsicht dem Zugriff entzogen werden; ebenso überdauerte eine Reihe von Schriften beim Borromäus-Verein in Bonn. Dem letzteren, vor allem aber der Stadtbibliothek Mönchengladbach weiss sich der Verfasser zu besonderem Dank verpflichtet. Infolge der Unterdrückung einer institutionellen katholischen Erwachsenenbildung in der DDR seit 1948 konnte die katholische Erwachsenenbildung dieses Teils Deutschlands nicht mit in die Untersuchung einbezogen werden³³. Die hierzu geführte Korrespondenz ergab keine nennenswerten Aufschlüsse über die augenblickliche Situation und war von einer nicht zu übersehenden Reserve gekennzeichnet. In die Untersuchung musste ein Teil der österreichischen und schweizerischen Erwachsenenbildungsliteratur einbezogen werden. Diese Tatsache resultiert aus der ehemaligen Reichseinheit, dem heutigen Zusammenschluss in der FEECA³⁴ und der durch sie herbeigeführten wechselseitigen Befruchtung. Ausserdem werden Bildungstheoretiker heran-

gezogen, die zur katholischen Erwachsenenbildung in keiner feststellbaren äusseren Beziehung stehen, die aber infolge der Einheit aller Menschenbildung deren geistige Grundlegung entscheidend mitbeeinflusst haben. Die Notwendigkeit der Berücksichtigung der ausserkatholischen Erwachsenenbildungsliteratur wurde bereits mit der Reaktivität katholischer Erwachsenenbildung begründet; zum Teil durch die ausserkatholische Erwachsenenbildungsbewegung und an ihr hat sich genuine katholische Erwachsenenbildung herausgebildet. Wenn in der vorliegenden Untersuchung auf umfangreiche Zitationen zurückgegriffen wurde, so deshalb, um das weit verstreute Material einer weiteren wissenschaftlichen Forschung nicht vorzuenthalten. -

Um das für die vorliegende Untersuchung gewählte methodische Vorgehen zu erläutern, sei ein Vorgriff auf das Ergebnis gestattet: Für den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff ist sowohl die Mannigfaltigkeit seiner Bedeutungen als auch eine gewisse Einheit von Sinn, Zielstrebung und Begründung erkennbar. „Wie ist diese Mannigfaltigkeit in ihren Einzelercheinungen begrifflich-terminologisch zu fassen? Und wie steht es um die ... Einheit der allgemeinen Sinn- und Zielsetzung“³⁵ von katholischer Erwachsenenbildung? Die Lösung dieser mehrschichtigen Aufgabe macht 1. einen historischen Rückblick auf die Entwicklung katholischer Erwachsenenbildung von den Anfängen ihrer Institutionalisierung bis zur Gegenwart notwendig; sie umschliesst 2. die Frage nach Einheit und Mannigfaltigkeit des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes; die Untersuchung muss 3. einen deskriptiv-kritischen Teil enthalten, in welchem 14 Typen des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffs darzustellen sein werden und 4. einen normativen Teil, in welchem nach den gemeinsamen Grundlagen (dem einenden Ganzen) der verschiedenen Ausformungen des Begriffs katholischer Erwachsenenbildung gefragt wird. Weil das Problem der Erwachsenenbildung ein dauerndes ist³⁶, soll endlich 5. ein Neuentwurf des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffs für das Jetzt und Heute versucht werden.

Die gestellte Aufgabe lässt sich am besten in die Worte Carl

Artur Werners kleiden: „Wir wollen nichts weiter als .. Materialien beibringen, einige grosse Gesichtspunkte herausheben, die perennierenden Ideen finden“³⁷, die im katholischen Erwachsenenbildungsbegriff beschlossen liegen, wobei im Blick auf die Zukunft bewusst bleiben muss, „dass Ideen .. nicht vergehen können, sondern präsent sind, dass sie entweder noch wirken, wenn auch im Verborgenen, oder jeden Augenblick wieder aktuell werden können, vielleicht auch aktuell werden sollten... Nur wer um die Vergangenheit weiss, kann die Zukunft gestalten“³⁸.

A. Zur Geschichte der deutschen katholischen Erwachsenenbildung von den Anfängen ihrer Institutionalisierung bis zur Gegenwart

Vorboten institutionalisierter katholischer Erwachsenenbildung - Die katholische Aufklärungsbewegung als Ursprungsort katholischer Erwachsenenbildung; Bücherei- und Schrifttumsbewegung; die ersten Theoretiker katholischer Erwachsenenbildung - Die katholische Vereinsbewegung als Träger der katholischen Erwachsenenbildung - Neuorientierung ab 1918 - Die Zeit der nationalsozialistischen Unterdrückung - Die katholische Erwachsenenbildung von 1945 bis heute

„Menschen bilden bleibt allezeit
die wichtigste Angelegenheit“¹.
(Franz von Fürstenberg 1780)

Die katholische Erwachsenenbildung in Deutschland weist eine beachtliche, bis in die Anfänge des 19. Jahrhunderts zurückreichende Geschichte² auf. Sie ist spannungsreich gewesen, und es hat institutionell, geistig und methodisch scharfe Gegensätze gegeben. Wenn sich auch „die Kirche .. stets als ein Hort wahrer Bildung erwiesen hat“³, so musste sich die katholische Erwachsenenbildung oft „ein wenig ausserhalb des amtskirchlichen Raumes“⁴ entwickeln, wobei es falsch wäre, den „katholischen Laien des 19. Jhdts. als unmündig und klerikal gegängelt hinzustellen“⁵.

„Die Quellenlage ist hinsichtlich der historischen Aufarbeitung der deutschen Erwachsenenbildung bedrückend. Fast kaum eine Institution oder Persönlichkeit hat systematisch archivwichtiges und -würdiges Material gesammelt; mitunter ist mehr Unwichtiges als Bleibendes aufbewahrt worden. ... Die historischen Zeugnisse .. sind oft kaum mehr als ein Sammelsurium“⁶. Mit dem hier gekennzeichneten Mangel verbindet sich eine weitere Schwierigkeit: die Periodisierung historischer Abläufe. Ihnen haftet häufig „der Charakter des Gewaltigen und Will-

kürlichen an"⁷. Dies gilt auch in gewissem Sinne für die hier vorgenommene Einteilung. Die Frühepochen katholischer Erwachsenenbildung werden im folgenden ausführlicher behandelt, um Motive und Abhängigkeiten aufzuweisen und damit eine Lücke schliessen zu helfen, die in der Literatur der katholischen Erwachsenenbildung offenkundig ist.

1. Vorboten institutionalisierter katholischer Erwachsenenbildung

„Erwachsenenbildung hat es immer gegeben .. bei allen Völkern und zu allen Zeiten“⁸. So unbestritten diese These ist⁹, so soll sich die vorliegende Untersuchung doch auf den geschichtlichen Raum institutionalisierter katholischer Erwachsenenbildung beschränken, deren Beginn mit dem Entstehen der sog. katholischen Aufklärungsbewegung zusammenfällt.

Als Vorbote dieser so verstandenen katholischen Erwachsenenbildung mag das volkstümliche katholische Bücherverbreitungswesen angesehen werden, das bis in das Zeitalter der sog. Gegenreformation zurückreicht. „Der Ordensmann, mit dessen Namen die ersten Bestrebungen verknüpft geblieben sind, ist ein P. Emmeran Welser“¹⁰ im Münchener Jesuitenkolleg. Seine Bemühungen fanden Niederschlag im 'Gulden Almosen' (1614); es handelt sich hierbei „um eine ausgiebige Versorgung breiterer Volksschichten mit Missionsbüchlein und Katechismen“¹¹. Die Tätigkeit dieser Volksbibliothek, deren Beispiel nach Italien und Belgien ausstrahlte, reicht bis in die Aufklärungsära (1773 Auflösung des Jesuitenordens). Diese Bemühungen zielen freilich „in erster Linie darauf ab, gute Bücher unter das Volk zu bringen“¹² durch Verschenken oder Verkauf; „nur vereinzelt zeigen sich Ansätze einer Büchervermittlung durch Verleihen“¹³. -

Albert Rumpf verweist die Ansätze einer volkstümlichen katholischen Bücherverbreitung gar in das 15. Jahrhundert zurück, aus dem er von zwei Stiftungen berichtet: In Frankfurt/M. stiftete 1477 ein Kannengiesser 35 Goldgulden für die Bibliothek des Carmeliterklosters, „damit die Bücher Got dem Herrn zu Ere, syner lieben Mutter und dem gemeyn Folck zu Notze, desda erli-

cher verwaret"¹⁴ sein sollten. 1485 vermächte der Schreinermeister Mathias Holthoff in Xanten den Fraterherren Haus und Garten, damit aus dem Erlös „gute christenliche Bücher gekeufft werden, die zum Seelenheil der Lesenden ausgegeben werden"¹⁵.

Wie immer man auch diese Bemühungen einordnen mag, sie sind vereinzelt und ermangeln eines Antriebes zur Verbreitung und Vertiefung, wie er offensichtlich der Aufklärungsbewegung eigen gewesen ist.

2. Die katholische Aufklärungsbewegung als Ursprungsort katholischer Erwachsenenbildung; Bücherei- und Schrifttumsbewegung; die ersten Theoretiker katholischer Erwachsenenbildung

Um die Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung zu verstehen, muss nach den Ursachen gefragt werden, die erwachsenenbildnerische Bemühungen auf der Grundlage katholischer Weltanschauung haben entstehen lassen: „Wann und warum entwickelte sich das Bewusstsein, dass der Mensch über die Zeit der Jugendgerziehung hinaus weiterer Bildungsmöglichkeiten bedürfte?“¹⁶ Es gilt den Zeitpunkt auszumachen, „zu dem sich Einzelne ausdrücklich vor die bewusst gewordene Aufgabe“¹⁷ katholischer Erwachsenenbildung gestellt fanden.

Dass die Volksbildung allgemein und die katholische Erwachsenenbildung im besonderen aus der Aufklärungsbewegung ihre stärksten Antriebe zu Ursprung und Entfaltung empfangen, liegt in der Härte der Herausforderung begründet, die sie für Kirche und Glauben darstellte. Die katholische Volksbildung war „im besonderen eine Gegenaktion gegen die Einflüsse der Aufklärung“¹⁸; sie sollte die Auflösung der alten Ordnung verhindernd helfen. Die Auseinandersetzung setzte merklich bald nach der Revolution von 1789 ein, die für den Katholizismus über Frankreich hinaus¹⁹ die Zerstörung des christlichen Kulturkreises bedeutete. „Die Entkirchlichung breiter Massen“²⁰ wird eines der Motive zur Entstehung der Erwachsenenbildung. In der Abwehr der radikal-freisinnigen Aufklärung entstand eine gemässigte Aufklärung, die durchaus christlich sein wollte. Dem

rationalistisch-glaubensfeindlichen Zeitgeist setzte die 'katholische Aufklärung' das Werkmäßig-Positive gegenüber und sah u.a. in der weltanschaulich orientierten Volksbildung, deren Grundlagen sie erst zu entwickeln hatte, ein geeignetes Mittel der Verteidigung. Früher als dieses Mittel zur Verfügung stehen konnte, setzte die Büchereibewegung (1800) ein, da „auf belehrende Schriften .. im Sinne der Aufklärung grosser Wert gelegt“²¹ wurde. Auch hier überwiegt zunächst das apologetische Moment. Von anfänglich mehr negativer Einstellung wandelten sich die Schriften „zu einer mehr aufbauenden Betrachtungs- und Arbeitsweise“²². Die frühe Volksbildung wurde eher „praktisch geleistet als theoretisch reflektiert“²³. Aus diesem Grunde und aus der Re-Aktivität von ihrem Ursprung her lässt sich auch wohl das zeitweise Nachhinken katholischer Erwachsenenbildung hinter der allgemeinen Erwachsenenbildung des 19. Jahrhunderts erklären. Die geistige Auseinandersetzung und die Suche nach neuen Grundlagen brauchten ihre Zeit. Innerhalb der kirchlich-religiösen Erneuerung, die von manchen als katholische Restauration in Anknüpfung an die Romantik, von anderen als katholische Bewältigung der radikalen Aufklärung begriffen wird, will man den aus den alten Bindungen gelösten Menschen mit den Mitteln der Bildung helfen, das neue Welt- und Menschenverständnis der Aufklärung christlich zu bewältigen. Die Aufklärung lenkte das Bewusstsein vieler Katholiken auf die Notwendigkeit der Bildung der Erwachsenen²⁴. Sie ist darum der geistige Ursprungsort katholischer Erwachsenenbildung. Die Auffassung Frolinde Balsers, dass die Kirchen in den Jahren vor 1848 „Erwachsenenbildung als Aufgabe weder gesehen noch verfolgt“²⁵ hätten, ist historisch nicht haltbar.

Die im Zuge der Aufklärung entstehende Bücherei- und Schrifttumsbewegung findet auch im katholischen Bereich ihr Echo, wo sie apologetisch²⁶ und 'christlich-aufklärerisch' wirken sollte. Die Volksbibliotheken sind „das älteste Mittel, Bildungsarbeit am Volke zu treiben“²⁷. Die neuen Bemühungen im typisch aufklärerischen Geist der Fürsorge für gemeinnützige Literatur und Verbreitung von Volksbildung heben ausgangs des 18. Jahrhunderts in Wien mit der Stiftung der 'Christlichen Freund-

schaft' an, eines Vereins zur Ausleihe katholischer Bücher. Den Plan dazu hatte der Stifter, der Schweizer Konvertit P. Joseph Albert von Diesbach, bereits 1771 veröffentlicht. Um 1805 tritt in Freiburg/Brsg., auf alt-vorderösterreichischem Boden, Heinrich Sautier (geb. 1761), Exjesuit und geistlicher Sozialreformer, mit dem Vorhaben einer „Volksbibliothek der Stiftung zur Bildung und Ausstattung dürftiger Bürgersöhne und Töchter“²⁸, auch „Städtische Volksbibliothek“²⁹ genannt, hervor. „Die Absicht dieser städtischen Volksbibliothek ist .. die Verminderung der gemeinschädlichen Unwissenheit in Gegenständen der städtischen Nahrungszweige sowohl als der Moralität..“³⁰. In drei Abteilungen soll dieser „bürgerliche Büchersaal“³¹ Druckschriften, Verordnungen, Bücher, Handzeichnungen und Kunstsachen³² zur „Erweiterung der gemeinnützigen Kenntnisse“ enthalten, so dass die Bürger „unschädliche Nahrung finden“³³. Heinrich Sautier (gest. 1810), der damit unter die Pioniere der deutschen Volksbildungsbewegung eingereicht werden muss, scheint allerdings bei Eröffnung der Bibliothek für das breitere Publikum auf unerwartete Hindernisse gestoßen zu sein.

Die zwanziger Jahre bringen die verschiedensten Flugschriften und Abhandlungen hervor, die Weltanschauungsfragen aus lebendig-kirchlichem Bereich behandeln³⁴. Die wohl bedeutendsten literarisch-propagandistischen Bemühungen unternehmen der Elsässer Andreas Raess und sein Amtsbruder Nikolaus Weis. Beide sind vom Geiste des französischen Katholizismus berührt³⁵. Mit Einführung der Pressfreiheit erlebt die katholische Literatur einen bis dahin nicht gekannten Aufschwung. Von 1838³⁶ bis 1866 erscheint eine Fülle von Publikationen z.T. wissenschaftlichen Ranges³⁷. Um 1860 wird der Ruf nach einer katholischen Presse immer lauter; 1864 entsteht die 'Vereinigung zur Herausgabe und Verbreitung zeitgemässer Broschüren', die als „hilfsreichstes Mittel der Volksaufklärung“³⁸ angesehen werden. Der Konstanzer Ignatz Heinrich von Wessenberg war sich schon der Bedeutung dieser Flugschriften bewusst gewesen³⁹, und Franz Joseph Ritter von Buss hatte sie zu fördern gesucht⁴⁰. Der Volksverein für das katholische Deutschland sollte in den neunziger Jahren

diese Bemühungen wieder aufnehmen⁴¹. Schliesslich reifte der Gedanke an die „Gründung eines grossen Vereins zur Förderung des katholischen Lebens, zum geistigen Kampf gegen die antikatolischen Richtungen der Zeit“⁴². Albert Freiherr von Thimus und August Reichensperger legten am 20.3.1844 den Grundstein zum Borromäus-Verein, einem bis heute fortwirkenden Werk, das seine Aufgabe im „Zusammenschluss aller Katholiken deutscher Zunge zur Wahrung der katholischen Belange“⁴³ (Statut von 1844) sah. 1844 ist zugleich das Jahr der Entstehung der ersten dänischen Volkshochschule in Rödning. Als engeres Vereinsziel wurde unter dem besonderen Einfluss von August Reichensperger das Ziel proklamiert, „dem verderblichen Einflusse, den die schlechte Literatur auf alle Klassen der bürgerlichen Gesellschaft ausübt, durch die Begünstigung und Verbreitung guter Schriften entgegenzuwirken“⁴⁴. Dem volksbildnerischen Wirken des Borromäusvereins mit seiner wechselvollen Geschichte⁴⁵ trat 1849 ein Münchener Verein zur Verbreitung katholischer Bücher an die Seite. 1851 schlägt Franz Joseph von Buss „Lesevereine... Volks- oder Wander- und Vereinsbibliotheken zu gründen“⁴⁶ vor. Der fünfzig Jahre später ins Leben gerufene Katholische Pressverein für Bayern (gegr. 15.7.1901) will „durch Gründung von Volksbibliotheken und Einrichtungen von öffentlichen Lesehallen“ sowie durch „populärwissenschaftliche Vorträge und Bildungsabende“⁴⁷ volksbildnerisch wirken. Eine eigene Literaturbewegung zum Zwecke der Volksbildung entstand 1921 unter Mitwirkung von Otto Koch und Heinz Raskop in Dortmund mit dem 'Wolframbund', der in gewisse Konkurrenz zum Borromäusverein trat, dann aber doch mit ihm zur Gründung der Bonner Buchgemeinde zusammenarbeitete⁴⁸. Aus dem Wolframbund gingen bedeutsame katholische Volksbildner hervor; die spätere St. Thomasschule des Katholischen Bildungswerkes Dortmund trat sein geistiges Erbe an.

Mit dieser skizzierten Bücherei- und Schrifttumsbewegung geht die mühsame Arbeit der katholischen Volksbildungstheoretiker einher, die die christliche Bewältigung des durch die radikale Aufklärung geprägten Bildungsbegriffes versuchten. Gewiss kann man um 1800 noch nicht von einer Erwachsenenbildungstheorie

als solcher sprechen⁴⁹, doch stellt bereits 1805 Heinrich Stéphanie mit seinem Reformwerk 'System der öffentlichen Erziehung' Volksbildung als eine eigenständige Aufgabe des Staates heraus⁵⁰. Johann Michael Sailer (1751-1832), der als Wegbereiter der katholischen Erneuerungsbewegung des 19. Jahrhunderts anzusehen ist, kommt das Verdienst zu, nicht nur Erwachsenenbildung als eine eigenständige Aufgabe des Erziehungswesens gesehen, sondern auch erstmals eine erwachsenenbildnerische Theorie, die sich verstreut in seinen pädagogischen Hauptwerken ab 1804 findet⁵¹, für die katholische Volksbildung begründet zu haben. J.M. Sailer unterscheidet bereits deutlich zwischen „Bildung der Jugend und .. Bildung des Volkes“⁵². Der völlig in den Bann der Aufklärung geratenen Pädagogik verleiht er durch mutige Neuansätze unter Einbeziehung positiver Argumente der Aufklärung ein neues christliches Fundament, häufig begleitet vom unverständigen Argwohn mancher Glaubensgenossen. Der von ihm geprägte Bildungsbegriff und die durch ihn geleistete christliche Integration des aufklärerischen Bildungsverständnisses ist bis heute für die katholische Erwachsenenbildung bedeutsam geblieben⁵³. Der Bedeutung Sailers für die katholische Erwachsenenbildung entspricht sein Einfluss auf die Folgezeit. Ignaz Heinrich von Wessenberg und Adolf Kolping lassen in ihrer andragogischen Theorie eindeutige Abhängigkeit von Sailer erkennen.

Ignaz Heinrich von Wessenberg (1774-1860)⁵⁴ entfaltete als Konstanzer Generalvikar, als Mitglied der ersten badischen Kammer und nach Auflösung des Konstanzer Bistums (1827) als zurückgezogen lebender Gelehrter eine weitgreifende organisatorische und theoretisch-grundlegende Wirksamkeit, die sich u.a. auch auf das Gebiet der Volksbildung erstreckte⁵⁵. Im Geiste des Philanthropinismus suchte er durch Unterricht und Volksbildung die Not und Armut der unteren Volksschichten zu lindern und das Volk geistig zu heben. Aber auch theoretisch befasst er sich eingehend mit dem Bildungswert der Literatur, des Theaters und der bildenden Kunst, er fordert Volksbibliotheken und gibt Anleitungen zur Zusammenstellung von Hausbüchereien⁵⁶. Musik und Volkslied, Liturgie und Choralgesang würdigt er in ihrer Bedeu-

tung für die Volksbildung⁵⁷. Wie Heinrich Sautier hält er an der religiösen Grundlegung der Volksbildung fest. I.H. von Wessenbergs Bedeutung für die Unterrichts- und Universitätsreform ist bis heute kaum erkannt worden.

Weniger erfolgreich ist der Prager Bernard Bolzano (1781 - 1848), Priester und Professor für philosophische Religionslehre. Er versuchte eine rein vernunftmässige Rechtfertigung des Katholizismus. Seine durch 15 Jahre hindurch vorgetragenen sonntäglichen Erbauungsreden erfassten Studenten und Gebildete, so dass es schliesslich nach der Zwangspensionierung Bolzanos zur Bildung eines eigenen Kreises kommt⁵⁸. Hier wie in Regensburg, Konstanz und Wien entstand in der Abwehr gegen die radikal-freisinnige Aufklärung eine gemässigte Aufklärung, die durchaus christlich sein wollte: die sog. katholische Aufklärung. In der gleichzeitigen Abwehr der besonders aus Österreich vordringenden katholischen Restaurationsbewegung versucht sie den rationalistisch glaubensfeindlichen Zeitgeist durch erhöhte Volksbildung zu überwinden. In diesem Bemühen liegt auch die Bedeutung Bolzanos für die katholische Volksbildung⁵⁹.

3. Die katholische Vereinsbewegung wird Träger der katholischen Erwachsenenbildung

In der Folgezeit findet die katholische Erwachsenenbildung durch die Entwicklung der sozialen Frage einen neuen Einsatz und einen neuen Bereich. Die katholische Volksbildung entdeckt „das Volk in seinen niedersten Schichten und gewann sich dadurch ihr soziales Verständnis“⁶⁰. Hatten anfangs des 19. Jahrhunderts vorwiegend geistig-religiös-kulturelle Aufgaben der Lösung geharrt, so überwiegen nun die sozialen (und damit die politischen) Aufgaben, für die besonders der Einfluss der Romantik den Blick geschärft hatte. Nicht wenige Katholiken übersahen freilich, dass sich die soziologischen und wirtschaftlichen Bedingungen geändert hatten; sie verharrten weiterhin bei pastoraler Gesinnungsreform und kirchlich karitativen Abwehrmassnahmen. „Der erste deutsche Katholik, der sich aus dieser

traditionellen Haltung in etwa herauslöste und eigene Wege ging, war der badische Politiker Franz Joseph von Buss⁶¹. Es entstehen Vereine und Organisationen, die vermittels der Volksbildung auf der Grundlage der Sozialphilosophie Franz von Baaders und der Zustände- und Gesellschaftsreformgedanken des Ritters Franz Joseph von Buss eine christliche Lösung der sozialen Probleme anstreben. Durch die gesellschaftlichen Formen des Liberalismus also kommt die Kirche dazu, „auch eine Bildungsbewegung in Gang zu bringen“⁶² und damit zu versuchen, ihre Zuständigkeit im Bildungswesen zurückzuerobieren. Die aktive Bildungspolitik des Liberalismus, die Umwälzungen auf wirtschaftlichem Gebiet, die leibliche und geistige Entwurzelung grosser Massen und ihre Radikalisierung sind schliesslich der Anstoss zur Gründung des Katholischen Vereins (1848), des Katholischen Gesellenvereins (1846), der katholischen Arbeitervereine (seit 1848), des Volksvereins für das katholische Deutschland (1890), des Sekretariates Sozialer Studentenarbeit (SSS) (1908) und schliesslich 1919 des Zentralbildungsausschusses der katholischen Verbände Deutschlands (ZBA)⁶³. Unverkennbar sollten die Vereinsgründungen des 19. Jahrhunderts der Abwehr feindlicher Kräfte und Bestrebungen gelten, doch nach Notwehr und Verteidigung werden sie zu tragenden Säulen katholischer Volksbildung des 19. Jahrhunderts, dem in Fragen der Volksbildung eine ungeheure Dynamik eigen gewesen ist⁶⁴. „Man kann sagen, dass vor allem die Namen Ketteler und Kolping, dann etwa Hitze und Brandts den Anteil bezeichnen, den die deutschen Katholiken im 19. Jahrhundert an der Aufgabe der Volksbildung genommen haben“⁶⁵. Zu erwähnen ist aber auch Franz Joseph Ritter von Buss. Das vordringliche Ziel bleibt zunächst „die sozialetische, sozialpolitische und apologetische Massenbildung“⁶⁶; dies kann jedoch für die volksbildnerischen Absichten Kolpings und von Ketteler nur im eingeschränkten Sinne gelten. Sie wollten mehr.

Franz Joseph Ritter von Buss (1803 - 1878), von der grossen „von Frankreich ausgegangenen Bewegung“⁶⁷ zur Erneuerung des Katholizismus geprägt⁶⁸, erstrebte in einem „die Katholiken deutscher Nation befassenden Laienverein“ die „Verchristlichung des ge-

samnten Lebens der Nation"⁶⁹, denn „die ganze Gesittung der Gegenwart ist krank: .. folglich ist das dringendste und souveränste Heilmittel die religiöse Restauration"⁷⁰. Er erkannte, dass „eine Menge katholischer Vereine .. nur ein Scheinleben"⁷¹ fortschleppte. So betreibt er die Gründung des 'Katholischen Vereins Deutschlands' (gegr. am 6.10.1848 in Mainz), nachdem sich im Jahre 1848 die katholischen Vereine kräftig zu entfalten begannen „und ohne Verabredung die gleichen Zwecke und Grundzüge sich angebildet hatten"⁷². Das „Bedürfnis nach Einigung der Vereine"⁷³ war offenkundig geworden. „Einer der Hauptzwecke des katholischen Vereins ist der Bildungszweck d.h. die Aufgabe, für den Unterricht und die Erziehung des katholischen Volkes zu sorgen." Eine weitere Aufgabe sieht der Verein darin, „für die Ermittlung eines allgemein christlichen Unterrichts .. in Schulen für Erwachsene"⁷⁴ Sorge zu tragen. „Die Bildung des Volkes in katholischer Richtung"⁷⁵ bewirken auch die „Verbreitung kerniger katholischer Volksschriften"⁷⁶ und die Gründung von Bibliotheken. Ausdrücklich betont von Buss: „Der Verein ist katholischer Bildungsverein und wirkt als solcher: a) durch Vorträge und Unterhaltungen über alle hier einschlagenden Gegenstände, b) durch die Presse..⁷⁷. Ausdrücklich heisst es darum in Paragraph 7 c der Satzung des 'Katholischen Vereins Deutschlands', dass der Verein „für die geistige und sittliche Bildung des Volkes zu wirken"⁷⁸ habe. Bemerkenswert sind auch von Buss's Beiträge zur staatsbürgerlichen Bildung. Die rasche Ausdehnung des Vereins und die häufigen Generalversammlung der Folgejahre⁷⁹, aus denen die Katholikenversammlungen (später Katholikentage) hervorgingen, „lenkten das Bewusstsein vieler Katholiken auf die Notwendigkeit der Bildung der Erwachsenen"⁸⁰. Die Katholikentage bildeten forthin ein ebenso anregendes wie klärendes Forum der katholischen Erwachsenenbildung. Von Mainz (1851) bis Bamberg (1966) wurden fast ständig Fragen der Volksbildung erörtert⁸¹. Das Grundanliegen der nun auf breiter Basis einsetzenden katholischen Volksbildungsbemühungen war in den ersten fünfzig Jahren die „Vermittlung von Wissen, eine Verbreiterung der Kenntnisse in dem Umfang, wie man sie als 'allgemeine Bildung' auf-

zufassen gewohnt war"⁸².

Schon vorher setzten jedoch Bemühungen ein, die ihre Hauptaufgabe nicht allein in der Vermittlung von Wissen, sondern „in der Bildung des ganzen Menschen sahen .. und zwar so, dass der einzelne aus seiner sozialen Lage und aus seinem Beruf gesehen wurde“⁸³. Die wachsende geistige, sittliche und leibliche Not der Handwerksgesellen⁸⁴, „die Erzählungen .. von den unglaublichen Zuständen unter den Gesellen auf den Herbergen“⁸⁵ überzeugen den Lehrer der Elberfelder katholischen Mädchenschule Johann Gregor Breuer von der Notwendigkeit bildnerischer Bemühungen. Am 1.11.1846 überreicht er der Pfarrgeistlichkeit eine vom 23.10.1846 datierte Denkschrift⁸⁶, die zur Überwindung des Elends die Gründung eines Gesellen(Jünglings-)vereins mit bildnerischen Massnahmen vorsieht. Bildung, „die den Menschen festsetzen macht auf religiösem Boden, die ihn die Tugend lieben lehrt, diese Bildung thut Noth“⁸⁷. Sie wird bewirkt durch „Vortrag und passende Lektüre, Belehrung, Erbauung, Fortbildung und angenehme Unterhaltung und Erheiterung“⁸⁸. Das Ziel des Vereins ist nach dem Willen Breuers, „dass er, so wie er für das bürgerliche Leben tauglicher mache und dem Staat würdigere Unterthanen bilde, auch eifriger mache fürs kirchliche Leben und der Kirche frömmere Christen bilde“⁸⁹. In den 15 Paragraphen der Statuten von 1846 legt er überdies den konfessionellen Charakter ausdrücklich fest⁹⁰. So ist der Elberfelder Gesellenverein „eine auf katholischem Boden gewachsene .. völlig unabhängige Neuschöpfung“⁹¹. Rudolf Vitus hat nachgewiesen⁹², dass eine Abhängigkeit von dem um acht Jahre älteren Evangelischen Jünglingsverein zu Elberfeld nicht besteht; wohl aber dürfte Breuer die Schrift Friedrich Wilhelm Harkorts⁹³, die zwei Jahre zuvor erschienen war, bekannt gewesen sein. Erst in Elberfeld wird Adolf Kolping 1847 auf Breuers Gesellenverein aufmerksam⁹⁴. Breuer hat Kolping entscheidend beeinflusst. Adolf Kolping (1813 - 1865) weist darüber hinaus eine starke Beeinflussung durch J.M. Sailers Schrift 'Erziehung für Erzieher' und Grundtvigs Gedanken auf, die er z.T. wörtlich und ohne Zitat in seinem Beitrag 'Der Gesellenverein - eine Volksakademie' (1848)⁹⁵ übernimmt. In seinen Zeitschriften und

Kalendern⁹⁶ entwickelt er eine meisterliche volkstümliche Anthropologie⁹⁷ und berücksichtigt erstmalig und ausdrücklich die Imago-Dei-Lehre in der Begründung seines Bildungsbegriffes. Kolping sucht den Ansatz zur Lösung der sozialen Frage in der Familie. Eine besondere Eigentümlichkeit Koldpings wird ausserdem die Bildung durch den Beruf. „Koldpings 'Erwachsenenbildung' dürfte es zu verdanken sein, dass der alte Berufsgedanke in die neue Zeit hinübergerettet wurde“⁹⁸. Seit Koldpings Anwesenheit auf der Mainzer Katholikenversammlung 1851, seinem Aufruf in Salzburg 1857 zur Pflege und Bildung der bedrohten Handwerkerjugend⁹⁹ und nach unermüdlicher Kleinarbeit gingen starke Bildungsimpulse von seinem Werk aus, das sich rasch ausbreitete und bis heute überdauert hat¹⁰⁰. Die Bedeutung des Standes für die Volksbildung, die später von August Pieper ausführlich begründet wird, war entdeckt worden. In der Folgezeit entwickelt sich auch ausserhalb des Kath. Gesellenvereins ein blühendes katholisches Handwerkervereinswesen, das sich vor allem als Bildungsorganisation¹⁰¹ versteht. Koldpings Leistung für die Volksbildung ist „eine auch für die moderne Volksbildung wegweisende Leistung.“ „In der Tat hat der deutsche Katholizismus in Adolf Kolping einen Volksbildner grossen Ranges gehabt, für den erst unsere Zeit das volle Verständnis zu gewinnen beginnt“¹⁰².

Not und linksliberale Ideologie sind die Anlässe zur Gründung katholischer Arbeitervereine, zu deren konstitutiven Merkmalen von Anfang an die Bildungsidee gehört. 1848 kommt es in Regensburg zur Gründung des ersten katholischen Arbeitervereins überhaupt, des St. Joseph-Arbeiterunterstützungsvereins, dessen eigentlicher Zweck „die religiöse Förderung und allgemeine Bildung der Mitglieder“¹⁰³ ist. Wilhelm Emanuel von Ketteler (1811-1877), seit 1850 Bischof von Mainz und in vielen Predigten und Veröffentlichungen für die Lösung der sozialen Frage der Arbeiter eintretend, gelten die Bildungsbemühungen des Liberalismus von vornherein als verdächtig. Allein die wahre Bildung, die in den Lehren des Christentums begründet sei, und die irrationalen Mittel, über die das Christentum verfüge, vermöchten dem Menschen Stärke und Kraft zu geben¹⁰⁴. In bei-

spielhafter Weise sucht der Fabrikant Franz Brandts in M. Gladbach durch den 1880 gegründeten Verband 'Arbeiterwohl' die Kettelerschen Gedanken praktisch zu verwirklichen. Bei von Kettelers Tod (1877) ist der Gedanke der Notwendigkeit der Arbeiterbildung fest im Bewusstsein der deutschen Katholiken verankert¹⁰⁵ und die katholische Volksbildung aus ihrer anfänglichen Apologie in den Dienst der Lösung der sozialen Frage getreten. Sozial-karitatives Wirken, Anregung zur Selbsthilfe und geistig-sittliche Hebung des Arbeiters werden durch Bildung erstrebt. Die Auswirkungen dieser Konzeption sind heute noch spürbar¹⁰⁶.

Inzwischen war 1871 die liberale 'Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung' gegründet worden; der Sozialismus verstärkte seine Aufklärungs- und Bildungsarbeit. In den folgenden Jahren bringt der Kulturkampf den Katholiken die Schwere der Bedrohung zum Bewusstsein. Um die geplante Gründung einer katholischen Kampffront gegen den antirömischen Evangelischen Bund zu verhindern, betreibt Ludwig Windthorst die Gründung eines sozialen Massenvereins, der am 24.10.1890 in Köln von ihm, Franz Brandts, Karl Trimborn und Franz Hitze als 'Volksverein für das katholische Deutschland' gegründet wird und der für die ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts die Säule der katholischen Erwachsenenbildung werden wird. Die Geschichte des Volksvereins liegt in ihren wesentlichen Zügen vor¹⁰⁷, so dass hier der für diese Untersuchung bedeutsamere Frage nachgegangen werden kann, wie der Volksverein aus einem sozial-orientierten Massenverein zu einer Massenbildungsorganisation werden konnte.

Der kulturelle Zustand der Katholiken ausgangs des 19. Jahrhunderts wird durch das Ghetto versinnbildlicht. 1898 stellt Karl Muth in seiner Schrift gleichen Titels die Frage: Steht die Katholische Belletristik auf der Höhe der Zeit?¹⁰⁸ Den Mangel an literarischem Interesse bei den deutschen Katholiken begründet Karl Muth mit ihrem Mangel an geistigem Interesse, ihrer Abseitsstellung, Engherzigkeit und mangelndem Wagemut¹⁰⁹. Bis in die Diktion hinein verrät ein unsignierter Beitrag „Wo fehlt's?" in: Der Volksverein (Jg.1899) die Abhängigkeit von

Karl Muths Kritik. Dort heisst es, die eigene Gleichgültigkeit sei vor allem Schuld daran, dass die katholischen Massen für die Lösung der sozialen Probleme so wenig interessiert werden können. „Der letzte Grund dafür ist der weitverbreitete Mangel an geistiger Empfänglichkeit und Regsamkeit“¹¹⁰. Im Jahresbericht des Volksvereins von 1898 wird sodann berichtet: „Ferner hat der Volksverein gegen Ende des Vereinsjahres die Förderung der Volksbildungsbestrebungen (Gründung von Volksbibliotheken und öffentlichen Lesehallen, Volksunterhaltungsabende etc.) aufgenommen, da immer wieder die Erfahrung gemacht wurde, dass der in weiten Kreisen des Volkes vorhandene Mangel an Interesse .. auf den Mangel an geistiger Regsamkeit und Empfänglichkeit für die ernsteren Aufgaben unserer Zeit zurückzuführen ist“¹¹¹. Acht Jahre nach seiner Gründung wendet sich so der Volksverein mit Franz Hitze und August Pieper (ab 1909 auch Anton Heinen) der apologetisch-extensiv orientierten Volksbildung zu. Erstmals wird dies in einem Vortrag August Piepers 'Volksbildungsbestrebungen; Ihre Notwendigkeit und ihre Mittel' deutlich, der im Oktober 1898 in Strassburg auf einem praktisch-sozialen Kursus gehalten wurde¹¹². Dieser Entwicklung bleibt der Volksverein als massgebende Grossorganisation der katholischen Erwachsenenbildung in Deutschland bis 1918 treu; ohne die durch den Volksverein veröffentlichte volksbildnerische Literatur wäre die Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung dieser Zeit nicht denkbar. Bereits während des ersten Weltkrieges zeigen sich Ansätze zu einer Neuorientierung der Volksbildung zur intensiven Methode hin. Anton Heinen hat hieran durch seine Verbindung zum Hohenrodter Bund entscheidenden Anteil gehabt. Als Motiv der Volksbildung tritt der Wille hinzu, durch 'Volk-Bildung' den Zerfall des Gemeinschaftsbewusstseins aufzuhalten. Die durch diesen Gedanken 1928 von Leo Weismantel hervorbrachte 'Schule der Volkschaft' in Marktbreit a.M. sollte „ein Begegnungszentrum für alle sein, die eine Volksreform aus den Kräften des Glaubens, der Kunst und der Bildung erhofften“¹¹³. Hatte sich der Volksverein vor 1918 immer bewusster und entschiedener von einer Massenorganisation für soziale und apologetische Aufklärung zu einem Verein für volks-

tümliche Bildungspflege gewandelt, so verlässt er nach 1918 mit der Neuorientierung zur kleinen Arbeitsgemeinschaft und zur Elite hin das Fundament der Massenorganisation. Als notwendige Folge bahnt sich die Entstehung des ZBA an. Die Neuorientierung des Volksvereins als eines Teiles der 'Katholischen Aktion' konnte den „Untergang der sozialen Massenorganisation .. (nicht) aufhalten“¹¹⁴. Auf der sog. Zeller Tagung verweisen die Vertreter der Hauptverbände den Volksverein auf den angestammten Sektor der „sozialen Bildungs- und Erziehungsarbeit“¹¹⁵ zurück. Als in den zwanziger Jahren erörtert wird, wie dem Niedergang des Volksvereins gesteuert werden könne¹¹⁶, hatte sich der Volksverein in seiner ursprünglichen Gestalt selber überlebt. „Jahrelange Versuche zu einer Umorganisation führten zu keinem befriedigendem Ergebnis. So konnte das Jahr 1933 dem Volksverein den Todesstoss geben“¹¹⁷. Trotzdem werden nach dem ersten Weltkrieg die Fragen der katholischen Volksbildung lebhaft und kritisch erörtert. Die katholischen Vereine wetteifern in Bildungsveranstaltungen, und die Theorie der Erwachsenenbildung macht bedeutsame Fortschritte. Das Verdienst des Volksvereins bleibt unangefochten bestehen: grosse geistige Energie wurde von ihm aufgebracht, um das katholische Deutschland aus dem Ghetto heraus und an die Mitbewältigung des geistigen Lebens des Volkes heranzuführen. Als eine der wichtigsten um die katholische Volksbildung bemühte Organisation ging aus dem Volksverein das 'Sekretariat Sozialer Studentenarbeit' (SSS) hervor, das Carl Sonnenschein 1908 als Ergebnis seiner bisherigen Arbeit im Volksverein in M. Gladbach¹¹⁸ einrichtete. Systematisch arbeitet er an einem Brückenschlag zwischen den Studenten und dem Volk¹¹⁹. Von 1908 bis 1919 breitet sich diese katholische sozialstudentische Bewegung wie ein Lauffeuer über Deutschland aus¹²⁰. „Dieselbe“ füllte „eine Lücke des bisherigen Bildungswesens aus“¹²¹.

4. Neuorientierung ab 1918¹²²

Am 5.9.1919 wird in Köln auf Anregung und unter Führung der Bonner Zentrale des Borromäusvereins der 'Zentral-Bildungsausschuss der katholischen Gesamtverbände Deutschlands' gegründet.

Dieser sollte nach dem Willen seiner Gründer Adolf Dyroff, Joh. Braun, Emil Ritter und Bernhard Marschall eine „geistige Zentrale in Volksbildungsangelegenheiten“¹²³ sein, die Idee katholischer Volksbildung neu beleben und herausarbeiten und eine Gesamtvertretung der katholischen Volksbildung sein. Als Gesamtorganisation der katholischen Vereine und Verbände¹²⁴ hätte der ZBA im vorhergehenden Abschnitt Berücksichtigung finden müssen, doch wird mit ihm eine Neuorientierung katholischer Erwachsenenbildung sichtbar, die sich deutlich vom Vorhergehenden abhebt. „Die Entstehung des ZBA erklärt sich aus der Tatsache, dass sich durch die Bildungsarbeit des Volksvereins mehr und mehr Berufs- und Standesverbände herausgebildet hatten; diese entwickelten nun eigene Bildungskonzeptionen und -aktivitäten und verselbständigten sich gegenüber dem Volksverein“¹²⁵. Die bewusste Ausweitung der katholischen Erwachsenenbildung auf Büchereiwesen, Funk und Film weist in diese Richtung. „Der ZBA ist im Grunde die Frucht der Volksvereinsarbeit gewesen; die im ZBA vereinten Verbände wären ohne den Volksverein wohl nicht entstanden. Dass Volksverein und ZBA Gegen- und Richtungsbegriffe wurden, mag an manchen persönlichen Schwierigkeiten gelegen haben.“¹²⁶ Die katholischen Bildungs- und Standesverbände mussten angesichts der vielfältigen ausserkatholischen Erwachsenenbildungsbemühungen „ihren Standort erkennen und die Eigenkräfte zu erhalten suchen. Der Eigenwert der weltanschaulichen Bildungsarbeit ging allmählich auf“¹²⁷. Seinen neuen Gedanken suchte der ZBA durch eine Schriftenreihe Ausdruck zu verleihen, die es allerdings nur auf zwei Titel bringen konnte¹²⁸. Der erste katholische Volksbildungskongress wird vom ZBA im August 1925 in Paderborn mit richtungsweisenden Themen veranstaltet. Überhaupt erweist sich der ZBA, der seine Tätigkeit bis zu seiner gewaltsamen Auflösung 1938 in Düsseldorf aufrechterhalten konnte, als der Motor der katholischen Erwachsenenbildung von 1918 bis 1938. Anton Heinen allerdings konnte bis zu seinem Tode (1934) nicht einsehen, dass die Entstehung und die Arbeit des ZBA „in der Logik der Entwicklung des von ihm so geschätzten Volksvereins lag“¹²⁹. Ein wahrer Bildungshunger hatte nach 1919 das Volk ergriffen,

„ein Eifer, dem sich niemand, der mit Bildung im weiteren oder engeren Sinne zu tun hatte, entziehen konnte“¹³⁰. „Die grundsätzliche Wandlung in der deutschen Volksbildungsarbeit .., die sich unter der Katastrophe von Krieg und Zusammenbruch vollzogen hatte“¹³¹, führte zu intensiver theoretischer Besinnung und Überprüfung der bisherigen Positionen. Es mangelt nicht an Kritik, „der Bann des Intellektualismus und Rationalismus“¹³² scheint gebrochen. „Der Kampf zwischen 'alter' und 'neuer' Richtung in der Volksbildung, der in der Nachkriegszeit in Deutschland geführt wurde“¹³³, erweist sich weniger als Methodenstreit denn als Kampf um die „Aufgaben und Gesinnungen der Erwachsenenbildung“, „um die Substanz der pädagogischen Gesinnung selber“¹³⁴. Die Erwachsenenbildung wird den deutschen Katholiken bewusst wie nie zuvor. Fragen der weltanschaulichen Bindung, der Mitarbeit in der Volkshochschule, zeitkritische Würdigung der geistesgeschichtlichen Entwicklung katholischer Erwachsenenbildung, Grundlagenforschung der katholischen Erwachsenenbildung allgemein sind die bedeutsamsten Themen der andragogischen Literatur dieser Zeit. Der Richtungsstreit endet schliesslich mit der Eingrenzung der extensiven Volksbildungsmethode auf ganz bestimmte Bildungssituationen und Zielsetzungen, für die sie sicher auch heute noch von unersetzbarem Wert ist.

Die Blüte katholischer Erwachsenenbildung von 1918 bis 1933 findet ihren sichtbaren Ausdruck in der Neugründung von zahlreichen Heimvolkshochschulen und Bildungsinstituten, die von Franz Pöggeler¹³⁵ bereits eingehend untersucht und gewürdigt worden sind. Als zwei Beispiele seien hier nur die 'Schule der Volkschaft' in Marktbreit a.M. und das 'Katholische Bildungswerk' in Dortmund mit der ihm angegliederten St. Thomasschule erwähnt. So unterschiedlich beide sind, so sehr verbindet sie die Grundlagenforschung und die damit gleichzeitig betriebene praktische Erwachsenenbildungsarbeit. Leo Weismantel entwarf in Marktbreit „eine Theorie der geistesbiologischen Lebensaltersstufen.“ Sie besagt, „die Bildung habe sich in Stil und Methode nach der Eigenart der Lebensphase“¹³⁶ zu richten. Das Ziel katholischer Erwachsenenbildung dieser Prägung ist

die 'Volkschaft', wie überhaupt diese zeitgeschichtliche Phase katholischer Erwachsenenbildung von der Sorge um die Volksgemeinschaft geprägt ist, oft allerdings in gefährlicher Nähe zur später vom Nationalsozialismus vertretenen 'völkischen' Ideologie¹³⁷. Das 1929 begründete 'Katholische Bildungswerk' (Sitz Dortmund) hatte sich die Aufgabe gestellt, „eine klare Anschauung zu schaffen vom Wesen, von den Aufgaben und Verwirklichungsweisen sowie von den Voraussetzungen“¹³⁸ der kirchlichen Erwachsenenbildungsarbeit. In der St. Thomasschule des Katholischen Bildungswerkes stand eine Erwachsenenbildungsstätte zur Verfügung, in der „in praktischer Arbeit viele notwendige Klärungen erarbeitet“¹³⁹ werden konnten.

Die 'goldene Zeit' katholischer Erwachsenenbildung, wie man die Phase von 1918 bis 1933 genannt hat, ist geprägt von lebhafter geistiger Unruhe, die eine längst fällige kritische Prüfung der katholischen Erwachsenenbildung unternimmt, damit notwendig neue Wege beschreitet und die spezifischen Aufgaben katholischer Erwachsenenbildung in einer veränderten Welt zu begreifen sucht. Bei diesen Bemühungen unterstützen sie z.T. hervorragende Köpfe wie August Pieper, Anton Heinen, Emil Ritter¹⁴⁰, Robert Grosche, Bernhard Marschall, Leo Weismantel, Carl Sonnenschein, Heinrich Lutz, Ernst Michel, Heinz Raskop und Josef Pieper, um nur einige zu nennen, die je in ihrer Eigenart der katholischen Erwachsenenbildung den Weg zu weisen versuchten und die im dichter werdenden Netz der Organisationen und Institutionen katholische Erwachsenenbildung theoretisch begründen halfen.

5. Die Zeit der nationalsozialistischen Unterdrückung

„In der Darstellung der Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung haben wir uns daran gewöhnt, die Zeit von 1933 - 1945 als Zäsur anzusehen, in der vermeintlich auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung nichts geschah, nichts geschehen konnte... Genaueres Zusehen zeigt, dass hier ein Pauschalurteil gefällt wird“¹⁴¹. Wohl setzte schon frühzeitig eine Reihe von Zwangsmassnahmen ein, die die katholische Erwachsenenbildung empfindlich trafen: 1933 wird der Volksverein aufgelöst¹⁴², 1935

schliessen die Nationalsozialisten die 'Schule der Volk=schaft' in Marktbreit a.M., 1937 übernimmt die Partei neben anderen Heimvolkshochschulen das Volksbildungshaus 'Heimgarten' in Neuland/Neisse. 1938 folgt die Auflösung des ZBA in Düsseldorf, wohin er seit 1933 verlegt worden war; seine Akten werden beschlagnahmt. Dennoch konnten sich von 1933-1945 einige Einrichtungen katholischer Erwachsenenbildung am Leben erhalten; ihr von grosser Vorsicht getragenes Wirken war z.T. von nachhaltiger Wirkung. Zu ihnen zählt etwa die Religionshochschule des Akademischen Bonifatiusvereins in Elkeringhausen, deren Leistungen im Jahrbuch der nationalsozialistischen Unterdrückung ein Ruhmesblatt darstellt¹⁴³. Selbst das Katholische Bildungswerk Dortmund vermochte sich mit seit 1935 veränderter Benennung als 'Institut für neuzeitliche Volksbildungsarbeit' unter der Leitung von Pieper/Raskop „durch alle Fährnisse des Hitlerregimes“ hindurchzuretten und sich nach 1945 als „vollauf arbeitsbereit“¹⁴⁴ zu bezeichnen. Bis etwa 1941 blieben einige katholische Volkshochschulen und örtliche Bildungswerke erhalten, wie etwa die Görresschule in Chemnitz, die Katholische Volkshochschule in Berlin¹⁴⁵ und ähnliche Einrichtungen in Dresden und Leipzig. Die äussere Pression bringt schliesslich doch die katholische Erwachsenenbildung mehr und mehr zum Erliegen.

Bemerkenswert für diese Zeit ist der Versuch von Hans Hoffmann, die durch den Nationalsozialismus herbeigeführte Entwicklung auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung als notwendig und im Interesse der allgemeinen Erwachsenenbildung liegend zu beurteilen¹⁴⁶.

6. Die katholische Erwachsenenbildung von 1945 bis heute

„Die katholische Erwachsenenbildung konnte nach dem Zusammenbruch nicht dort wieder beginnen, wo sie 1933 (bezw. später) aufgehört hatte“¹⁴⁷. Zwar gingen aus der Zeit von vor 1933 eine Fülle von Fragen, Impulsen und Erkenntnissen hervor, die um der Kontinuität willen dankbar aufgegriffen wurden; die geistige und gesellschaftliche Situation aber hatte sich in mehr als einer Hinsicht von Grund auf geändert, so dass verständlich wird,

warum z.B. Franz Föggeler energisch einer einseitigen Mythologisierung Anton Heinens und des Hohenrodter Bundes entgegengetreten ist¹⁴⁸. „Heinens Forderungen lagen .. wie ein Alpdruck auf dem Neuanfang der katholischen Erwachsenenbildung; der Name Heinen schwang überall zwischen den Zeilen..; an Heinen schieden sich die Geister“¹⁴⁹. Unerklärlich bleibt, warum man sich nicht des Rates verdienter Männer der katholischen Erwachsenenbildung wie Bernhard Marschall (+ 1963), Joseph Antz (+ 1960) und Robert Grosche zu bedienen wusste. Es bleibt ein Rätsel, warum diese Männer nach 1945 nicht wieder aktiv in der katholischen Erwachsenenbildung tätig wurden, wie es zu mindest für Rudolf Reuter gilt.

Nach 1945 hebt eine erste und 1950 eine zweite Welle von Neugründungen katholischer Erwachsenenbildungseinrichtungen mit z.T. neuen Institutionsformen an. Der Katholizismus beginnt, „sein organisatorisches und weltanschauliches Gewicht in die Waagschale der gesellschaftlichen Aktivität“¹⁵⁰ des Neuaufbaus der Gesellschaft zu werfen. An dieser Ex- und Intensivierung katholischer Erwachsenenbildung haben die deutschen Ordinariate wie auch die Verbände gleichermaßen besonderen Anteil. Vor allem entstehen seit 1950 neue Formen der intensiven Erwachsenenbildung, aus denen sich wiederum ein neues Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung ableitet, das von Franz Föggeler als „Versuch einer neuen Synthese zwischen Gläubigkeit und Rationalität, Frömmigkeit und Weltoffenheit“¹⁵¹ charakterisiert wird. Eine der „wichtigsten Entwicklungstendenzen der katholischen Erwachsenenbildung Deutschlands ist seit 1945 die immer entschiedener Hinwendung zu Ehe und Familie als konkreter Gegenstände der Bildungsarbeit“¹⁵². Der Bamberger Katholikentag (1966) hat diese Feststellung erhärtet. Am nach 1945 sich vollziehenden „nie dagewesenen Aufschwung“¹⁵³ hatte die sowjetische Besatzungszone Deutschlands keinen oder doch nur anfänglich Anteil. Spätestens seit 1948 unterbinden die kommunistischen Machthaber eine eigenständige katholische Erwachsenenbildung, von wenigen lokalen Ausnahmen abgesehen. Dieser Zustand dauert bis heute an. Im November 1953 wird das 'Institut für Erwachsenenbildung'

als Sektion des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik in Münster (Westf.) begründet. Es dient der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet der katholischen Erwachsenenbildung. Durch das Institut veröffentlichte Periodika¹⁵⁴ haben wesentlichen Anteil an der Neuorientierung der katholischen Erwachsenenbildung gehabt, der u.a. auch der Zusammenschluss aller katholischen Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland am 22./23. Juni 1957 in Würzburg zur 'Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung' gedient hat. Aus der zwingenden Notwendigkeit europäischer Zusammenarbeit auf dem Gebiet der katholischen Erwachsenenbildung ergab sich 1963 die Gründung der 'Fédération Européenne pour l'Education Catholique des Adultes' (FEECA) mit dem Sitz in Bonn, deren besondere Aufgaben in der Koordination und Grundlagenforschung auf breiter Ebene zu sehen ist. Eine Ausweitung über den germano-romanischen Sprachraum hinaus wird z.Zt. erstrebt.

Der wachsenden Bedeutung der katholischen Erwachsenenbildung tragen erstmals auch begünstigende Vorschriften des Niedersachsen-Konkordates vom 25.2.1965¹⁵⁵ und verschiedene Verlautbarungen des II.Vatikanischen Konzils¹⁵⁶ Rechnung, in welchen eine stetige Erwachsenenbildung als vordringlich und angemessen bezeichnet wird. Die anregenden erwachsenenbildnerischen Erörterungen auf fast allen Katholikentagen nach dem zweiten Weltkrieg und eine pastorale Neubesinnung auf die Erwachsenengemeinde¹⁵⁷ hin sichern die Bedeutsamkeit der katholischen Erwachsenenbildung auch für die Zukunft.

B. Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung in seinen verschiedenen Ausformungen

Bevor die Untersuchung sich der Analyse des Selbstverständnisses der deutschen katholischen Erwachsenenbildung zuwenden kann, muss eine Klärung des Erwachsenenbildungsbegriffes an sich erfolgen.

I. Einheit und Mannigfaltigkeit im Begriff der Erwachsenenbildung

Die Problematik des Begriffes der Erwachsenenbildung - Ursprung, Entwicklung und Wandlung des Erwachsenenbildungsbegriffes - Mannigfaltigkeit des Erwachsenenbildungsbegriffes - Einheit des Begriffes der Erwachsenenbildung - Bereitstellung der Kategorien

1. Die Problematik des Begriffes der Erwachsenenbildung

Joseph Weigert fragt 1922: „Was ist Volksbildung?“ Seine Antwort lautet resignierend: „Ihr Wesen ist schwer zu umschreiben“¹. Es gehört zum Wesen des Bildungsbegriffes, dass er sich einer Deutung zu entziehen scheint, denn „jede Debatte über den Bildungsbegriff als solchen zeigt.., wie gross die Schwierigkeiten sind, sich darüber zu verständigen“². „Wer heute eine Aussage über die Bildung zu machen versucht, ist gezwungen, den Bildungsbegriff zunächst formal zu klären. Durch vielfältige Traditionen ist dieses Wort mit verschiedenen Vorstellungen und Bedeutungen aufgeladen worden“³. Der Begriff der Bildung erscheint „als ein sehr fließender“ auch dann, „wenn wir nach der Sphäre fragen, in welche er gehört“⁴. Hier schon werden die verschiedensten Auffassungen sichtbar: Leopold von Wiese kann in ihm sowohl einen Seins- und Zweck wie einen Wertbegriff⁵ erblicken, was von Robert Grosche wiederum als „Mediatisierung der Bildungsarbeit“⁶ beklagt wird. Für Hugo Reiring ist Bildung eine Kategorie des Menschseins⁷, für Franz Pöggeler ein Wertbegriff⁸. Einige Theoretiker suchen die Erwachsenenbildung „in

der Sphäre des Sinnes", andere „in der Sphäre der Zwecke“⁹. Romano Guardini hinwiederum lehnt die Zuordnung der Bildung zu einzelnen Wertbereichen ab, weil den dadurch gewonnenen Bestimmungen der Bildung das „Spezifisch-Pädagogische“¹⁰ mangele. Mit dem Bildungsbegriff kann ebenso „ein Zustand, ein Besitz .. wie ein Prozess .. im Sinne eines Werdens, wie im Sinne eines Gewordenen, eines Resultates“¹¹ gemeint sein. Erschwert wird die Problematik noch durch die nicht seltene Verwechslung von Erziehung und Bildung. „Während 'Bildung' den Prozess der Person meint, in dem sie ein wesensgemässes Gepräge gewinnt, bezeichnet 'Erziehung' jede Form der Hilfe, des Beistandes, der ihr dabei zuteil wird“¹². Die Relativität des Begriffes der Bildung „wird endlich auch dadurch deutlich, wenn wir daran denken, wie verschiedenartig er lauten wird nach antiker oder moderner, nach heidnischer oder christlicher Auffassung, wie er modifiziert wird durch die jedesmaligen Unterschiede nationaler Anschauung“¹³. So hat „die Klärung des Bildungsbegriffes seit Jahrzehnten und seit Generationen die Geister beschäftigt“¹⁴. Heute wie vor einhundert Jahren treten uns „die Worte 'Bildung' und 'Volksbildung' .. als schlagwortartige Bedeutungszusammenhänge entgegen. Wirtschaftlicher Aufstieg, sittliche und politische Erneuerung, soziale Gesinnung, verderbliche Beeinflussung des 'niederen Volkes', notvolles Bewusstsein der unseligen Spaltung des Volkes und zage Hoffnung auf ihre Überwindung; das alles sind Elemente, die sich in den Bedeutungszusammenhang 'Volksbildung' mischen“¹⁵. Die Verständigung über den Bildungsbegriff wird ausserdem noch erschwert durch die Tatsache, dass „jede Übergangszeit .. alte Begriffe und Wortvorstellungen zerfliessen“ sieht, „noch ehe neue da sind“¹⁶. So kann auch heute nicht als selbstverständlich gelten, „was Bildung bedeutet“¹⁷. „Sie ist und bleibt ein Wagnis“¹⁸. Es scheint unmöglich, „eine einfache Formel für Bildung“¹⁹ zu finden. „Die Schwierigkeit, zu Definitionen zu gelangen, liegt wohl z.T. auch darin“ begründet, „dass sie sich auf eine in dynamischer Bewegung befindliche Wirklichkeit beziehen“²⁰. Die Abgrenzung und Bestimmung wird dort unsicher, wo der Gegenstand selbst sich entfaltet, verändert und erweitert. Eben dies aber ist bei der

Erwachsenenbildung der Fall. Andererseits muss in dem Bemühen um Klärung des Bildungsbegriffes beachtet werden, dass von „seinem Reichtum nichts abgebrochen und dem Hereinschwanken störender Nebengedanken gewehrt wird“²¹.

Die besondere Ausgrenzung des Erwachsenenbildungsbegriffes aus dem allgemeinen Begriff der Bildung macht ebenfalls einen Teil der Problematik des Bildungsbegriffes aus, von dem Paul Natorp glaubt, er sei der geeignetste, „um das Ganze der pädagogischen Aufgabe zugleich dem Umfang nach erschöpfend und dem Inhalt nach bezeichnend auszudrücken“²². Geht man von einem einheitlichen, aber strukturierten Bildungsbegriff, der verschiedener Deutungen und Aspekte fähig ist, aus, so grenzt sich der Erwachsenenbildungsbegriff gegenüber dem allgemeinen Begriff der Bildung dadurch aus, dass er sich auf eine bestimmte Phase des Menschseins, eben des Erwachsenseins, als Teil der Menschenbildung bezieht. Weil die Frage nach dem Bildungsbegriff im übrigen eine übergeordnete Frage darstellt, „ist ein besonderer Bildungsbegriff für die Erwachsenenbildung absurd. Wohl aber kann von der Erwachsenenbildung her beschrieben werden, was (übergreifend) Bildung sei“²³. Dem Bildungsbegriff eignet überdies ein gewisser evolutiver und wandelbarer Charakter²⁴, der u.a. in der ihm eigenen Dynamik begründet ist²⁵.

Um die im Bildungsbegriff beschlossene Dunkelheit und Rätselhaftigkeit²⁶ aufzuhellen, weist die Literatur zwei Wege: sie legt entweder den völligen Verzicht auf den Bildungsbegriff nahe oder sucht ihn doch weitgehend zu vermeiden (Rudolf Lochner) oder aber sie schlägt eine Analyse des vielschichtigen Bildungsbegriffes vor. Dem letzteren Vorschlag will die vorliegende Untersuchung von der Erwachsenenbildung her die-

nen. „Angesichts“ der „wahrhaft babylonischen Sprach- und Geistesverwirrung in Sachen der Bildung kann man es in der Tat einigen ernstdenkenden Pädagogen, wie z.B. Rudolf Lochner, A. Petzelt und O.F. Bollnow, nicht übelnehmen, wenn sie den Bildungsbegriff entweder gänzlich ignorieren, oder doch wenigstens für entbehrlich erklären, offensichtlich unter dem Eindruck der trivialen Platttheit, welche dem allzuviel strapazierten Begriff

heute anhaftet. Ohne Zweifel ist es wissenschaftlich redlicher, den Bildungsbegriff um seiner irisierenden Buntheit willen ganz auszuschalten, als ihn in der konturlosen und verschwommenen Allerwärtsbedeutung einfach hinzunehmen"²⁷. Auch Ludwig Kerstiens beklagt, dass der Begriff der Bildung „heute einer der unklarsten und verschwommensten Grundbegriffe der deutschen Pädagogik"²⁸ sei; doch urteilt er: „Es besteht gar keine Aussicht, die Abstinenz Lochners (Tilgung des Bildungsbegriffes in der Fachsprache) durchzusetzen.“ Unsere Nachbarnationen kommen zwar ohne den Bildungsbegriff aus, „doch wäre es für uns ein Substanzverlust, wenn wir auf diese reicher entfaltete Sprache verzichten wollten“²⁹. Gerade deshalb wird man auch der Empfehlung Joseph Höcks nicht folgen können, „endgültig darauf (zu) verzichten, die Begriffe der Bildung und Erziehung in den Mittelpunkt unserer Arbeit zu stellen“³⁰ und bescheidener zu werden.

Die Lösung der mit dem Bildungsbegriff verbundenen Problematik muss also andernorts gesucht werden. Sie kann nicht in der radikalen Beseitigung der vielfältigen Definitionen³¹ liegen, denn das Problem der Bildung erweist sich als ein perennierendes, d.h. die „Theorie der Bildung (muss) immer neu auf die jeweilige Welt hin entworfen“³² werden. Franz Pöggeler regt deshalb an, den Bildungsbegriff zu enthistorisieren bzw. zu entsoziologisieren und ihm „systematisch-kategorialen Rang“³³ zuzuerkennen, selbst wenn „ein gewisser Mangel an Eindeutigkeit zum Wesen der Erwachsenenbildung zu gehören“³⁴ scheint. In dieselbe Richtung läuft die Anregung Philipp Dessauers, „den Begriff der Bildung aus dem engen Gehäuse.., in das er oft hineingerät“³⁵ herauszunehmen. Das rechte Verstehen von Bildung erfordert genaues Hinsehen, um zu erfassen, was wirklich zum Wesen der Bildung gehört und was nicht. Um den Begriff der Erwachsenenbildung positiv bestimmen zu können, sind auch jene Kriterien der Erwachsenenbildung, die sie von anderer Bildung der Erwachsenen, etwa von der Seelsorge, abheben³⁶, zu berücksichtigen. Die Schwierigkeit einer wissenschaftstheoretischen Analyse des Begriffs der Erwachsenenbildung, der sich als komplexer Bedeutungszusammenhang mit qualitativen Unterscheidun-

gen offenbart, liegt auch darin begründet, dass er selbst sich menschlichem Zugriff zu entziehen scheint, denn Erwachsenenbildung ereignet sich „hinter dem Rücken blosser Absicht und blossen Wollens“³⁷. Der historisch-empirische Befund zeigt jedoch, dass Ergebnisse möglich sind.

2. Ursprung, Entwicklung und Wandlung des Erwachsenenbildungsbegriffes

Hans Schilling hat in seiner Untersuchung zum mittelhochdeutschen Terminus 'bildung' festgestellt, dass der Bildungsbegriff „durch die deutschen Mystiker des 14. Jahrhunderts erstmals aus der sinnlich-konkreten Ebene in die geistige, näherhin in die theologische heraufgeholt und hier vornehmlich als Terminus technicus der christlichen Lehr von der Imago Dei, der Gottesbildlichkeit des Menschen, verwendet wurde“³⁸. Dieser von den Mystikern Meister Eckart, Tauler und Seuse so geprägte Bildungsbegriff wirkt bis zur Neuzeit hin, teils in erkennbarer motivischer Abhängigkeit, teils in traditionswidrigem Verständnis, fort. Der Begriff der Bildung wird durch seine enge Verbindung mit der deutschen Geistesgeschichte zum typischen Terminus. Die deutsche Klassik, die Romantik und der Idealismus geben ihm eine neue Richtung: der Bildungsbegriff erfährt eine mehr natur- und geschichtsphilosophische, mit gelegentlich stark religiös-mystischen Akzenten versehene Wendung, ohne zunächst primär eine genuin pädagogische Kategorie zu sein³⁹. „Bis in die Mitte des 18. Jhdts. wurde bilden und Bildung auf die äussere Gestaltung angewandt und dann auf die geistige Gestaltung des Menschen übertragen“⁴⁰. Bereits in Herders pädagogischen Schriften (1786) findet sich die Unterscheidung nach bildnerischer Tätigkeit und der durch Bildung erzeugten Geistesart⁴¹. „Wenn auch die Zeit der Aufklärung es war, die dem Ausdruck Bildung eine auf die geistige Entwicklung und damit für die Pädagogik verwendbare Bedeutung gab, so ist es doch erst die Zeit des Neuhumanismus gewesen, welche den Ausdruck zum pädagogischen Terminus machte“⁴².

In der Theorie der katholischen Erwachsenenbildung beginnt der Ablösungsprozess des Erwachsenenbildungs- vom allgemeinen Bil-

dungsbegriff um die Wende zum 19. Jahrhundert. Die Autoren dieser Zeit sprechen nicht nur von Bildung, sondern fortan auch von 'Bildung des Volkes', wobei der Bedeutungszusammenhang sehr weit oder auch konkret gefasst ist. Über den Begriff der Volksbildung, der - in der Romantik schon verwendet - Mitte des vergangenen Jahrhunderts Eingang in die katholische Erwachsenenbildungsliteratur findet, zielt die Entwicklung auf eine „deutliche Umgrenzung der Volksbildung“ und „eine neue Namensgebung“ ab. So spricht man nach dem ersten Weltkrieg von „Erwachsenenbildung (l'education des adultes usw.)“⁴³. Der Begriff der Erwachsenenbildung tritt an die Stelle des früher herrschenden, allerdings auch heute vereinzelt noch gebräuchlichen der Volksbildung⁴⁴. Der Erwachsenenbildungsbegriff „hat ohne Zweifel gewisse Wandlungen durchgemacht“⁴⁵. Die Entstehungslinie verläuft von der allgemeinen Bildung über die Bildung des Volkes und Volksbildung zur Erwachsenenbildung⁴⁶, obwohl „man unter Volksbildung dem Wortsinne nach keineswegs mit Notwendigkeit Erwachsenenbildung verstehen muss“⁴⁷. Diese Differenzierungen verweisen sowohl auf die besondere geschichtliche Entwicklung der Erwachsenenbildungsbewegung wie auf die spezielle jeweilige Sinngebung, mit der sich Abschnitt B II dieser Untersuchung eingehend auseinandersetzen wird. Dem dynamischen Charakter des Bildungsbegriffes entspricht es, dass er „nicht in einer einzigen Form determiniert werden kann“⁴⁸. Es geht hier um die Frage, ob der Erwachsenenbildungsbegriff eindeutig oder mehrsinnig ist, ob es den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff gibt.

3. Mannigfaltigkeit des Erwachsenenbildungsbegriffes

Der empirische wie historische Befund ergeben eine Fülle von verschiedenen Bildungsbegriffen innerhalb der katholischen Erwachsenenbildung. Man spricht z.B. von 'organischer' und 'intensiver' Volksbildung, von 'totaler' Bildung und 'Volk-Bildung' usw. Es kann dabei nicht übersehen werden, dass die einzelnen Bedeutungen von katholischer Erwachsenenbildung teils reaktiv entstanden oder schlicht übernommen wurden; es finden

sich aber auch originäre Formen unter ihnen. Damit stellt sich das Problem der im Bildungsbegriff beschlossenen Mannigfaltigkeit der Erörterung, scheint doch „ein gewisser Mangel an Eindeutigkeit zum Wesen der Erwachsenenbildung zu gehören“⁴⁹. „Allein schon in einem Teilbereich der Menschenbildung, nämlich der Erwachsenenbildung, müssen wir .. verschiedene Arten, Formen und Stile erkennen..; es handelt sich um mehr als blosser Aspekte eines und desselben Phänomens“⁵⁰. Der Bildungsbegriff ist also vieldeutig, uneinheitlich, mannigfaltig, bedeutungsvoll, lässt viele Interpretationen zu; er besagt ein Mehrfaches⁵¹.

Wie ist diese „Mannigfaltigkeit in ihren Einzelercheinungen begrifflich-terminologisch zu fassen?“, fragt Rudolf Reuter⁵² angesichts der Tatsache, dass „kaum ein anderer Begriff .. eine so vielfältige Definition erfahren (hat) wie der Begriff der Bildung“⁵³. Worin liegt diese Vieldeutigkeit des Bildungsbegriffes begründet? Die Antworten sind verschiedenartig. Josef Schröteler erklärt sie mit dem im Zentrum des Bildungsbegriffes stehenden Grundbegriff der „Struktur“⁵⁴. Er bedingt die verschiedenen Ausfaltungen und Aspekte des Bildungsbegriffes (strukturelle Mehrdeutigkeit). Nach Leopold von Wiese kommt die Vieldeutigkeit infolge der Zugehörigkeit des Bildungsbegriffes zu den verschiedenen Seinsbereichen des Bewusstseins, des Tatsächlichen und des Wertens⁵⁵ zustande. „Sinn- gemässheit und Zweckverfallenheit“⁵⁶ bestimmen die Begriffe. Aus der Mediatisierung der Erwachsenenbildung⁵⁷ gehen zumindest der soziale, der apologetische und der extensive Volkse- bildungsbegriff hervor.

Die nationale Einfärbung und ideologische Vorprägung bedingen nach Franz Föggeler die Vieldeutigkeit des Bildungsbegriffes und hindern seine Klärung⁵⁸. Arnold Rademacher unterscheidet „entsprechend den vier uns bekannten geistigen Wertre- ichen“⁵⁹ vier Haupttypen der Bildung. Die Begründung der Viel- deutigkeit des Bildungsbegriffes wird in der Tatsache gesucht, dass der zu Bildende „eine besondere Seite eines Wertes oder eine besondere Kategorie von Wertgütern innerhalb desselben Wertreiches“ pflegt oder aber „besondere Methoden zu ihrer Ver-

wirklich angewendet werden"⁶⁰. Nach Ferdinand Bergenthal stellt der Bildungsbegriff „ein Gesamtgefüge von Sinnbezirken“⁶¹ dar, von denen her sich verschiedene Ausdeutungen dessen, was wir mit Bildung meinen, ergeben.

Ludwig Kerstiens lässt den verschiedenen Bedeutungsumfang des Bildungsbegriffes in den verschiedenen anthropologischen Voraussetzungen begründet sein, von woher sich qualitative Unterscheidungen ergeben müssen⁶². Schliesslich kann das, auf was hin gebildet wird, die Unterschiede im Bildungsbegriff bedingen. Bildung ohne Bildungsziel ist Illusion. Weltanschauung, Menschenbild und Wertbezug sind integrale Bestandteile des Bildungsbegriffes. Auch in Hinsicht auf „verschiedenartige Quellen menschlichen Wissens und menschlicher Bildung“ ergibt sich die Notwendigkeit, „eine Mannigfaltigkeit von Formen, Arten und Stilen der Bildung in den Blick zu nehmen“⁶³. Endlich ergeben sich von der Verwendung des Bildungsbegriffes her Unterschiede: Bildung kann im transitiven Sinne (als Werk, Status, Gebildetsein) und im reflexiven Sinne (als Werden, Sich-bilden)⁶⁴ einen sehr verschiedenartigen Bedeutungsumfang annehmen.

Dieser Sachverhalt findet seinen Niederschlag in den verschiedenartigen formalen Bezeichnungen des Bildungsbegriffes. „Die praktische Vieldeutigkeit“⁶⁵ findet nach Arnold Rademacher entsprechend „dem religiösen, sittlichen, intellektuellen und ästhetischen“ Wertbereich Ausdruck in vier verschiedenen „Haupttypen der Bildung“⁶⁶. Während Max Scheler es vorzieht, von Formen der Bildung zu sprechen⁶⁷, differenziert Arnold Rademacher nach verschiedenen Typen der Bildung, „weil diese Besonderheiten nicht wie eine Art gegen die andere innerhalb der gleichen Gattung unterschieden sind“⁶⁸. Erst durch einen allgemeinen Durchblick durch die verschiedenen Individuen derselben Art werden sie als verschiedene Typen erkennbar. Jeder Typ nimmt an allen Wesenselementen des anderen teil, kein Typ kommt in exklusiver Reinheit vor.

Eduard Spranger⁶⁹ unterscheidet Bildungsstile, deren Verschiedenartigkeit von ihm untersucht worden ist. Er betont, dass jeder Stil in seiner Art als echter Ausdruck der Bildung aner-

kannt werden müsse.

Die „Bedeutung(en) der Bildung“⁷⁰ werden von Wolfgang Schulenberg wie bei Arnold Rademacher in „Typen“ unterschieden, „die in der Praxis nicht rein auftreten; im konkreten Fall wird ein Typus meist vorherrschen, während Züge des anderen beige-mischt sind“⁷¹. In der Wirklichkeit sind die Übergänge von einem zum andern Typ breit und fliessend⁷².

Während Ignaz Zangerle die Mannigfaltigkeit der Formen, Stile und Arten der Bildung „Ausfaltungen von Volksbildung“⁷³ nennt, spricht Carl Artur Werner⁷⁴ vom Stufenbau der einen Bildung. Diese Stufenvorstellung ist nach Franz Pöggeler nicht nur auf die Bildung schlechthin zu beziehen, sondern auch auf die mannigfaltigen Arten und Stile der Bildung⁷⁵. Man kommt nicht umhin, die Menschenbildung als so reich und vielgestaltig anzusehen, dass sie nicht „in einlinigem und monotonem Denken oder Handeln“ erfasst werden kann. Pöggeler spricht daher von „Formen, Arten und Stilen“⁷⁶ der Bildung, deren Mannigfaltigkeit in den verschiedenartigen Quellen menschlicher Bildung begründet ist.

Dem Wesen des Erwachsenenbildungsbegriffes wird also nicht gerecht, wer ihn auf Uniformität gründet. Es gibt „keine einheitliche Erwachsenenbildung und keine einheitliche Bildungs-idee“⁷⁷. Wir kommen daher zu dem Ergebnis, dass es den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff im Sinne eines Typs nicht gibt bzw. nicht geben kann. Der Begriff der Erwachsenenbildung besagt vielmehr „ein Mehrfaches“⁷⁸. Bei dem Versuch zu ergründen, was denn Erwachsenenbildung eigentlich sei, wird es sich nicht immer um eigentliche Definitionen des Erwachsenenbildungsbegriffes handeln können, sondern eher um „Beschreibungen, berichtende Darstellungen (und) Aufzählungen, aus denen sich erst das eine oder andere Merkmal des anvisierten Begriffes ergibt“⁷⁹.

4. Einheit des Begriffes der Erwachsenenbildung

Neben einer grossen Mannigfaltigkeit glaubt Rudolf Reuter zugleich „einen bemerkenswerten Grad von Einheit der allgemeinen Sinn- und Zielstrebungen“⁸⁰ der Erwachsenenbildung feststellen

zu können. „Alle echte Bildung .. drängt nach ganzheitlichem Verständnis" und jeder Stil bzw. jede Form weist auf die „Einheit aller Bildung"⁸¹ hin. Wenn auch die Mannigfaltigkeit ein Wesensmerkmal des Bildungsbegriffes ist, so kommt man doch nicht umhin, „das Gesamtphänomen 'Bildung' als eine mannigfaltig gegliederte Einheit zu betrachten"⁸². Was begründet diese Einheit des Bildungsbegriffes?

Der Bildungsbegriff ist ein „Gesamtgefüge von Sinnbezirken, von denen ein jeder das Gesamt aller Sinnrichtungen als Ganzheit potentiell in sich enthält"⁸³. Oder anders formuliert: Im Zentrum des Bildungsbegriffes steht der Grundbegriff der „Einheit", durch den die Mehrdeutigkeit des Bildungsbegriffes „Ordnung in einem Ganzen"⁸⁴ annimmt, weil Bildung kein wirres Nebeneinander, sondern ein sinnvolles Ganzes ist. Jeder Bildungstyp „nimmt an allen Wesenselementen des anderen teil"⁸⁵ und gewährt darum einen Durchblick auf das Wesen aller Typen (Perspektivität des Bildungsbegriffes). Der Begriff der 'Teilhabe' scheint sehr bedeutsam, dennoch klärt er nicht, soweit dies überhaupt möglich ist, die im Bildungsbegriff anzutreffende Einheit aller Sinnmomente.

Nach Ernesto Grassi ist das Prinzip der Einheit, unter dem alle Bildung nach Einblick in das Ganze der Menschenbildung drängt, gegründet in einer „Idee", in einer „Gestalt", im „eidos"⁸⁶. Was damit gemeint sein könnte, hat Franz Pöggeler weiter ausgeführt. Die Frage nach der Einheit der Bildung kommt „aus dem Erlebnis der hohen Werte einer geistig-kulturellen Einheit, so wie sie etwa dem Abendland .. kostbar war"⁸⁷. Die Einheit der Bildung sieht sich also letztlich auf die Einheit der Kultur verwiesen, die mannigfaltige Bildungsformen zulässt. Diese Einheit der Bildung verträgt „kein krasses Entweder-Oder"⁸⁸ der Typen, die, wie oben aufgewiesen wurde, eine innere Verflechtung untereinander aufweisen, wie etwa die organische mit der intensiven Volksbildung und diese wiederum mit der totalen Bildung.

Vom Bildungsziel her bietet sich noch eine andere Lösung des in Frage stehenden Problems an. Die Einheit der vielen Bildungsbegriffe kann auch in der einheitlichen Zielsetzung be-

gründet sein. Das Menschenbild, die erstrebten Werte und die je eigentümliche Weltanschauung sind die 'Ideen', die Prinzipien der Einheit des Begriffes der Erwachsenenbildung. Die Vielzahl von Typen und Formen des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes⁸⁹ ist so auf eine gemeinsame Basis, die sie zugleich verbindet und inhaltlich differenziert, verwiesen. Es braucht nicht eigens hervorgehoben zu werden, dass Einheit infolge eines gemeinsamen Grundes nicht gleich Uniformität zu sein braucht und dass auch diese Begründung nicht vor Vereinseitigungen und Fehldeutungen schützt. Erst vom gemeinsamen christlichen Menschenbild, von der verpflichtenden Ordnung der Werte und der alle bindenden, weil frei bejahten Weltanschauung her lässt sich katholische Erwachsenenbildungsarbeit rechtfertigen, nicht schon in der Tatsache allein, dass viele Menschen in dieser Institution den Weg ihrer Bildung sehen und anerkennen.

Das Zweite Vatikanum hat der oben nur formal skizzierten metaphysisch-anthropologischen Begründung der Einheit der Bildung eine zweite aus dem empirisch-historischen Ansatz heraus an die Seite gegeben, die aus der wachsenden Erfahrung der einen Menschheit heraus argumentiert⁹⁰. Das eine Menschsein und die darauf gründende Erfahrung der einen Menschheit verweisen auf die Einheit aller Menschenbildung. Es ist wohl eine dringliche Aufgabe der künftigen Erwachsenenbildungstheorie, diesen Ansatz zu vertiefen und auf seine Bedeutsamkeit hin zu untersuchen.

Einheit und Mannigfaltigkeit im Begriff der Erwachsenenbildung sind, wie wir sahen, von gleich grosser Bedeutung. Sie sind als bestimmende Wesenselemente dem Bildungsbegriff immanent. Wo immer es Bildung gibt, ist sie einheitlich und differenziert zugleich. Der Bildungsbegriff ist nur in einer durch Mannigfaltigkeit und Einheit konstituierten Polarität denkbar, oder besser: Einheit und Mannigfaltigkeit sind eine die Bildung konstituierende Polarität. Sie ist der Grund dafür, dass ein Bildungstyp nie in seiner reinsten Form zutage treten kann. Immer bleibt ein Typ der Bildung kraft der Einheit der Bildung auf den anderen verwiesen. Vielleicht hat Max Scheler

dies gemeint, als er sagte: „Wahre Bildung... ist notwendig differenziell“⁹¹.

5. Bereitstellung der Kategorien

Um leitende Gesichtspunkte zum Behufe der Frage nach den vielfältigen Ausformungen, Typen, Formen, Stilen und Arten des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes zu gewinnen, bedarf es zunächst eines Überblicks über die in der Literatur gewiesenen Möglichkeiten.

Leopold von Wiese unterscheidet in phänomenologischer Sicht acht Hauptarten der Bildung, in denen Bildung verstanden wird. Er nennt u.a. Bildung als soziales Kriterium, Bildung im ethischen Sinne, Bildung als Formalbegriff im Sinne einer individuellen Fähigkeit des Geistes, die sozialetische Auffassung von Bildung u.a.⁹². Arnold Rademacher zieht im Anschluss an Spranger die verschiedenen Wertreiche zur Unterscheidung der Haupttypen der Bildung heran; er nennt den religiösen, sittlichen, intellektuellen und ästhetischen Typ der Bildung⁹³. Georg Kerschensteiner lässt den Bildner sein Werk in dreifacher Hinsicht sehen: 1) axiologisch (Inhalt der Bildung), 2) psychologisch (geistig-menschlicher Vorgang der Bildung und 3) teleologisch (Sinn und Endbild der Bildung)⁹⁴.

Wolfgang Schulenberg benennt „unter historischem Aspekt“⁹⁵ drei Grundtypen der Erwachsenenbildung: die transitorische, die kompensatorische und die komplementäre Erwachsenenbildung. Es mag kritisch vermerkt sein, dass in Verfolgung dieses Vorschlages typische Formen der konfessionellen Erwachsenenbildung (etwa der nach der Imago-Dei-Lehre ausgerichtete Erwachsenenbildungsbegriff) keine Berücksichtigung finden könnte. Denkbar ist auch die Verwendung motivischer Kategorien wie sie Heinrich Döpp-Vorwald vorgeschlagen hat⁹⁶. Die Erwachsenenbildungstypen könnten auf diese Weise nach säkularen, religiösen, sozialen, humanen und nationalen Motiven unterschieden werden: die aufklärerische und extensive Volksbildung; die vom Pauperismus verursachte und die soziale Volksbildung; personale Erwachsenenbildung und totale Bildung; und schliesslich die volk-Bildung. Es lässt sich aber auch unter chronologischem

Aspekt (d.h. hinsichtlich der Entstehung, grösstmöglichen Verbreitung und Wirksamkeit der jeweiligen Typen des Erwachsenenbildungsbegriffes) eine Unterscheidung treffen. Auf diese Weise ergibt sich für den Bereich der katholischen Erwachsenenbildung folgende Einteilung: 1. Aufklärerische Volksbildung mit christlicher Motivation, 2. Erwachsenenbildung unter dem Prinzip der Gottesbildlichkeit, 3. Pauperismus und Volksbildung, 4. apologetische Volksbildung, 5. der soziale Volksbildungsbegriff, 6. extensive Volksbildung, 7. organische Volksbildung, 8. Erwachsenenbildung als Lebenshilfe, 9. intensive Erwachsenenbildung, 10. personale Erwachsenenbildung, 11. Volksbildung als Volk-Bildung, 12. die Idee der totalen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung, 13. partnerschaftlich-dialogische Erwachsenenbildung und 14. christlich-realistische Erwachsenenbildung⁹⁷. Der Verfasser ist sich bewusst, dass in dieser chronologischen Reihenfolge die eine oder andere Verschiebung unter bestimmten Aspekten möglich erscheint, im wesentlichen entspricht jedoch die obige Einteilung der in der Literatur feststellbaren Entwicklungslinie katholischer Erwachsenenbildung.

In den folgenden Abschnitten wird nach der letztgenannten Kategorisierung der Begriff der katholischen Erwachsenenbildung in Deutschland ideographisch-chronologisch in seinen vielfältigen Ausfaltungen dargestellt. Es handelt sich um eine Aufgabe, die eine deskriptiv-kritische und eine normative Seite hat⁹⁸.

II. Das Selbstverständnis der deutschen katholischen Erwachsenenbildung

Die Vielzahl der einzelnen Typen katholischer Erwachsenenbildung und ihre Sinngebung, die es im folgenden einzeln darzustellen gilt, sind ein Hinweis darauf, dass die katholische Erwachsenenbildung immer wieder nach dem für eine sich wandelnde geschichtliche Situation angemessenen Bildungsbegriff gesucht hat.

§ 1 Aufklärerische Volksbildung mit christlicher Motivation¹

Der radikal-aufklärerische Bildungsbegriff im Urteil der katholischen Volksbildungsliteratur - Neuformulierungsversuche eines christlich motivierten, gemässigt aufklärerischen Bildungsbegriffes bei Sailer, Sautier, v. Wessenberg und Kolping - Die christlich motivierte aufklärerische Volksbildung und ihre Deutungen in der Folgezeit - Analyse des christlich-aufklärerischen Bildungsbegriffes

1. Der radikal-aufklärerische Bildungsbegriff im Urteil der katholischen Volksbildungsliteratur

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. ... Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“². Wenn wir von Aufklärung³ sprechen, so meinen wir damit eine Geistesbewegung, die sich im 18. Jahrhundert im Zuge der Emanzipation des Bürgertums als Auflehnung gegen die Autorität der Kirche und des absolutistischen Staates vollzog und die im 19. Jahrhundert Impulse aus der Freiheitsbewegung des Proletariats empfangt. Der Glaube an die Allmacht der Vernunft und ihre Entwicklungsfähigkeit sollte die Menschen durch Selbstdenken zum Bewusstsein ihrer selbst und ihrer Situation in der Welt führen. Die Wurzeln der modernen Erwachsenenbildung haben hier ihren Ursprung⁴. Umso bedeutsamer erscheinen auf diesem Hintergrund die Fehlentwicklungen

der durchaus nicht einheitlichen Aufklärungsbewegung. „Wissen als Selbstzweck, Bildung genannt - oder: Bildung als notwendiges Element fürs menschliche Leben jedes Individuums - oder: Wissen als Bedrohung überlieferter Ordnungen; in diese Spannung finden sich bereits die ersten Vorböten veranstalteter Erwachsenen eingestellt“⁵. Überwiegend wird im Wissen das Allheilmittel gegen die mehr und mehr als lästig empfundenen herrschenden Gewalten gesehen: Wissen macht frei. Das Wesen der Bildung erschöpft sich so im Besitz von Kenntnissen; in einseitig intellektualistischen Bildungstendenzen hat die Belehrung das eigensüchtige Wissen zum Ziel. Immer mehr droht die Volksbildung „einem leeren Aufklärungsdienst und einem hohlen Intellektualismus“⁶ zu verfallen. An solchem radikalen aufklärerischen Bildungsverständnis entzündet sich die Kritik der katholischen Volksbildungsliteratur.

Johann Michael Sailer kämpft im einseitigen Aufklärungsstreben seiner Zeit gegen die allzu frühe und einseitige Verstandeskultur. Schnell- und Vielwisseur lehnt er als unermüdliche Wortmacher ab, denn „wo immer der Kopf des jungen Mannes zum Wissen allein organisiert .. und durch die Herrschaft sinnlicher Triebe der Verwüstung preisgegeben wird, da wird im obersten Stockwerk der Turm Babel ausgebaut und die Zerrüttung im mittleren und untersten Stockwerk bald vollendet sein“⁷. Die Bildungssucht (als Wissenssucht), „die die Scham tötet und die Wollust wecket, ist nicht nur eine Sünde wider unser Evangelium, sie ist auch eine wider die Natur“⁸. Er bestreitet die Allmacht der Vernunft, die ihre Erkenntniskraft überschätzt.

Heinrich Sautier möchte seine Städtische Volksbibliothek „gleich weit .. von modischer Vielwisserey“ und „von mahometanischer Leerheit“⁹ entfernt gegründet sehen. Da die radikale Aufklärung ohne Offenbarung auszukommen trachtete, vermisst Sautier in der radikal-aufklärerischen Volksbildung „die mächtigsten Beweggründe und Beispiele“¹⁰.

Wenige und einfache Offenbarungslehren reichen nach Ignaz Heinrich von Wessenberg aus, um gegen die Macht „der Vorurtheile und des falschen Wissens“ zum „schönste(n) Triumph der Volksbildung“¹¹ vorzugehen. Er weiss um die Schwierigkeiten, ein

„in Aberglauben und Roheit versunkenes Volk aufzuklären“¹². „Dem XVIII. Jhdt. christlicher Zeitrechnung war es vorbehalten, die Einsicht zu verbreiten, dass eine Nation vergeblich auf den Ruhm wahrer Kultur Anspruch mache, solange nicht der Unwissenheit und Roheit der gemeinen Volksklassen“¹³ durch zweckmässige Bildung gesteuert wird. Manche glaubten, „alle Veredlung müsse vom Verstand ausgehen; der Aufgeklärteste sey auch immer der Beste“¹⁴. „Durch blosser Aufklärung“¹⁵ wird das Absterben der menschlichen Natur nicht verhindert, eher begünstigt. „Das Vielwissen“ wird dem Menschen „leicht zu Gift“¹⁶. In der Verwechslung der Verstandesbildung mit dem Vielwissen und in der Überschätzung des letzteren sieht I.H. v. Wessenberg den eigentlichen Fehler der radikal-aufklärerischen Bildungsbemühungen. Sie übersehen, dass der Mensch nicht allein sich „durch den kalten Verstand .. beherrschen .. und .. auf die Berechnung des Verstandes“ einschränken lässt. Der Verstand ist nur ein Mittel, „das auch zum Schlechtesten gebraucht werden kann“¹⁷.

Bernhard Bolzano schliesst sich dem Bestreben, dem Volk mehr als zuvor Geistesbildung zuzuführen, an. Jeder Mensch müsse danach streben, aufgeklärt zu werden, d.h. Bildung sich anzueignen und verbreiten zu helfen. Nicht eindringlich genug kann er vor der „Schwärmerei in religiösen Sachen“¹⁸ warnen. „Die barbarische These, Wissen sei Macht“¹⁹ ruft auch Adolf Kolping auf den Plan, da „seichte Aufklärerei und nüchterner Rationalismus .. die weitesten Kreise in religiöse Gleichgültigkeit geworfen“²⁰ habe; eine „falsche, bodenlose Aufklärung“²¹ habe das Volk ergriffen. Kolping erweist dem Wissen als einem eingeschaffenen Wesenszug des Menschen durchaus Respekt. Aber: „Man kann ungeheuer viel wissen und ein grundschlechtes Möbel im Haushalte Gottes sein; man kann sehr, unmenschlich gelehrt sein und zugleich eine wahre menschliche Fratze..“²². Kolping betrachtet das Wissen zwar als notwendig, aber Wissen ist für ihn noch nicht Bildung. Auch die Katholikenversammlungen verdienen hier Erwähnung, insofern sie „die katholische Erwachsenenbildung vor der Hypertrophie des Bildungswissens bewahrt“²³ haben.

Im 20. Jahrhundert hebt die Kritik der katholischen Erwachsenenbildung an der radikal-aufklärerischen Konzeption des Bildungsbegriffes noch einmal an, zum Teil in Reaktion auf ähnliche Kritiken in ausserkatholischen Volksbildungsbestrebungen²⁴, zum Teil auch verursacht durch eine Neubesinnung auf die Grundlagen katholischer Erwachsenenbildung, die eine kritische Auseinandersetzung notwendig machte. Mit der These 'Wissen ist Macht' ist nach Otto Müller nicht viel ausgerichtet. „Die Aufklärung über das Gute und Wahre bringt noch nicht den Willen hervor, es auszuführen. Verstandesbildung ist noch nicht Herzensbildung, nicht Charakterstärke. Zwischen Verstand und Wille liegt aber das Gemüt, und zwar dem Willen näher als dem Verstande, seine Einwirkungen sind stärker. Beim einfach denkenden Volke erst recht“²⁵. „Die Pädagogik der Aufklärung“, heisst es bei Hermann Rolfe, „macht den Kopf zum Herrn auch über das Herz und glaubt so, über blosses Verstandesaufklärung die Tugend durch Wissen befördern zu können“²⁶. Das Wesen der Bildung werde so zu einem Haben von Wissensinhalten und dem Besitz von Erkenntnistatsachen gleichgesetzt. Romano Guardini führt 1928 unter den „unzureichenden Bestimmungen“ des Pädagogisch-Eigentlichen auch „Bildung gleich Wissen“ auf. „Eine erste Kritik dieses Begriffes ergibt sich aus der Tatsache, dass Wissen zunächst und notwendig weder ein Haben noch ein Tun mit sich bringt. Dass im Gegenteil die theoretische Sphäre dazu neigt, sich abzusondern und das wirkliche Leben sich selbst zu überlassen“²⁷. Zuvor hatte bereits 1925 Max Scheler das Streben nach Wissen nur um des Wissens willen abgelehnt. „Dieses gibt es nirgends“. Es hat es „ernstlich auch noch nie und nirgendwo auf der Welt gegeben“²⁸. Positiver begreift Ernst Michel den aufklärerischen Bildungsbegriff; der Gebrauch der Vernunft soll zur Mündigkeit führen²⁹. Anton Heinen beantwortet die Frage „Braucht denn das Volk nicht Aufklärung?“³⁰ negativ und setzt der aufklärerischen Volksbildung die intensive entgegen, weil die einseitige Intellektualisierung in die Phrase führe³¹. Albert Rumpf hält den radikal-aufklärerischen Bildungsbegriff für falsch, „als ob es in der Volksbildung allein auf das Wissen ankäme“³². „Nicht der Wust des Wissbaren, d.h. en-

zyklopädische Bildung baut den Menschen auf", urteilt Bernhard Hanssler. Die Kirche wisse, „dass Wissen aufbläht, also zu einer eigenartigen Windigkeit des Wesens zu führen vermag“³³. Philipp Dessauer wirft der Aufklärung heute vor, sie versuche, dem Daseinswissen den Charakter einer letzten Ungesicherheit zu nehmen, alles überprüfbar zu machen; hierdurch gelange sie zu einem grundsätzlichen Missverständnis vom Wesen des Menschen selbst³⁴. So ist nach Joseph Bernhart „eines ausgemacht: Wissen reicht nicht hin, um Bildung zu sein“³⁵. Auch für Fritz Stippel ist „blosses Wissen .. nicht das Wesentliche an der Bildung“³⁶. Über den im Gutachten des Deutschen Ausschusses vorgelegten Neuansatz³⁷ und von Franz Pöggeler bzw. Ernesto Grassi vertieften Aspekt einer 'neuen Aufklärung' wird weiter unten ausführlich zu handeln sein.

Im Ganzen gesehen enthält die Kritik der katholischen Volksbildungsliteratur am Volksbildungsbegriff der radikalen Aufklärung folgende Grundaussagen: Die Vereinseitigung des Wissenscharakters der Bildung stösst auf einmütige Ablehnung; Volksbildung ohne offenbarungstheologische Fundierung ist der katholischen Erwachsenenbildung fremd; vor allem ist es die masslose Überschätzung der Verstandespflege, die auf z.T. harte Kritik stösst³⁸.

Dennoch hat der radikal-aufklärerische Volksbildungsbegriff der katholischen Erwachsenenbildungstheorie genügend Ansatzpunkte geboten, um ihn mit Hilfe christlicher Motive zu modifizieren.

2. Neuformulierungsversuche eines christlich motivierten gemässigt aufklärerischen Bildungsbegriffes bei Sailer, Sautier, von Wessenberg und Kolping

Der aufklärerische Bildungsbegriff erfährt in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch katholische Bildungstheoretiker³⁹ nicht nur eine Mässigung, sondern auch eine genuine Wendung mit Hilfe christlicher Motivationen, die bis heute in ihren Grundzügen wirksam geblieben sind.

Johann Michael Sailer lenkt die Aufmerksamkeit in der einseitigen Verstandeskultur seiner Zeit auf die Bildung des Gefühls

und des Herzens. „Trenne die Bildung des Kopfes nie von der Bildung des Herzens“⁴⁰. Weil bei Sailer Volksbildung im Dienste der Menschwerdung steht⁴¹, ist für ihn der Reichtum an Kenntnissen nur Mittel zum Zweck. Die Aufklärung des Verstandes muss zur Quelle der Veredlung der Gesinnung werden. Mit dem Funken der Vernunft soll gleichzeitig Religion, Weisheit und Tugend geweckt und genährt werden. Verstandesbildung soll deshalb niemals von der moralischen und religiösen Bildung getrennt werden, sondern dieser untergeordnet sein. „Sei Gottes, um Gottes Menschen zu bilden“⁴². Zur menschenwürdigen Bildung ist die „Bildung des Willens unentbehrlich“⁴³. „Der besten Erkenntnis fehlt noch immer das Beste, wenn ihr die Liebe fehlt: und die Liebe fehlt jedem Wissener“⁴⁴. Menschen zu bilden heisst für Sailer, dem Menschen zueigen zu machen, was sich in seiner Natur nicht findet und um des Endzweckes des Seins willen notwendig ist⁴⁵. Ziel des bildnerischen Tuns ist „vernünftige Menschen, nützliche Bürger, rechtschaffene Christen bilden“⁴⁶. Sailer setzt in der bewusst religiösen Bestimmung der Bildung eine Gegenkraft zur radikalen Aufklärung. In der Bildung darf nicht anders verfahren werden, als die durch den Glauben erleuchtete Vernunft es gebietet. Das „Geheimnis der Menschenbildung“⁴⁷ liegt im Zusammenspiel von Natur aus verschiedener, aber auf einander hingeeordneter Kräfte. In der konzentrischen Bezogenheit des Natürlichen auf das Übernatürliche sieht Sailer das Bildungsideal. Volksbildung kann so Assistenz an der Bildung des erwachsenen Menschen sein.

Zur Bildung gehört nach Sailer zuerst ein Wissen. Der Wissende aber ist noch kein Gebildeter; darum ist es notwendig, zu wissen, was wissenswert ist⁴⁸. Erst das Zueigenmachen des Wissens im Wollen des Erkannten schafft die Grundlage eines geistigen Menschentums. „Die echte, innere Bildung drängt nicht nur zur Erkenntnis, sondern auch zur Tugend“⁴⁹.

Bei Heinrich Sautier ist „der gemässigte aufklärerische Grundzug“⁵⁰ seiner Bildungsauffassung unverkennbar. Der Bürger soll zu einem „aufgeklärten Mitglied des Nährstandes“⁵¹ werden. Die Absicht der von Sautier begründeten Städtischen Volksbibliothek liegt in der „Verminderung der gemeinschädlichen Unwissen-

heit in Gegenständen der städtischen Nahrungszweige sowohl als der Moralität.."52. Doch auch Sautier verzichtet nicht „auf gewisse religiöse,übernatürliche geoffenbarte Kenntnisse",welche den Bürger „zu einer reinen,hellen,warmen Erkenntniss der sittlichen Wahrheit und zur heroischen Ausführung der Tugend führen"53 können. „Der Mensch lebt nicht allein vom Brod; er hat neben sinnlichen Bedürfnissen auch Bedürfnisse des Geistes"54, wie es von Wessenberg formuliert hatte. Sautier strebt in Übereinstimmung mit Sailer „eine zweifache Ausbildung,die des Herzens und des Verstandes,die sittliche und die wissenschaftliche Ausbildung"55 an.

Ignaz Heinrich von Wessenberg erstrebt die „ächte Aufklärung des Geistes und Herzens"56. Die Eigentümlichkeit der „ächten Bildung" liegt darin,dass sie weit weniger von den zufälligen Gütern der Geburt usw. abhängt als „von der Ausbildung und dem guten Gebrauche persönlicher Kräfte und Fähigkeiten"57,denn „der Mensch wird nicht kenntnisreich und für die Lebenszwecke geschickt und tüchtig geboren"58. Eine zweckmässige Bildung, die „Geist und Gemüth umfassende Bildung"59 ist,befähigt ihn unter Entwicklung seiner Anlagen für seine Bestimmung. I.H. von Wessenberg möchte,„dass die Kunde von den Ergebnissen der Wissenschaften als Gemeingut Allen sich öffne,und Jeder Gelegenheit erhalte,davon dasjenige,was er fürs Leben braucht,zu erlernen"60. „Mittelst guter Volksschriften" sollen „Bildung und Sitten, .. die politische Verfassung,die Gesetzgebung,die Sanftheit oder der Druck der Regierung,die Beschaffenheit des Himmels und Bodens .. befestiget werden"61. „Durch blosse Aufklärung"62 werden die Volksbildner allerdings das Absterben der menschlichen Anlagen nicht verhindern können. von Wessenberg gelangt zur Überzeugung,„der Menschen Würde und wahres Wohl sey wesentlich von ihrer Bildung abhängig"63. Durch „beständige Fortschritte in Aufklärung und Kultur" gilt es,„den Genius mit stets frischer Jugendkraft (zu) beleben"64. Wie bei J.M. Sailer,dessen Schüler von Wessenberg gewesen ist,wird auch hier eine religiöse Integration oder Fundierung des aufklärerischen Bildungsbegriffes versucht. Der Volksbildner soll sich darin bestärkt fühlen,dass „die sittlich-religiöse (Bildung)

die wichtigste" sei, „weil ihrer ein jeder bedarf, um die Bildung in anderer Beziehung und die Güter der Erde nicht selbstsüchtig zu missbrauchen, sondern zum Wohle des Ganzen anzuwenden; die Natur verleihe aber .. allen Menschen Anlagen des Leibes, des Verstandes und des Gemüthes, die eines hohen Grades harmonischer Ausbildung empfänglich sind". Diese sei „die höchste Angelegenheit der Menschheit"⁶⁵. Eine „zweckmässige Bildung befähigt" den Menschen „für seine Bestimmung"⁶⁶, wobei Bilder die christliche Bildungsarbeit unterstützen können⁶⁷. „Wenige und einfache Lehren" der Offenbarung reichen hin „zur Beglückung der Menschen", um „gegen die vereinigte Macht der Leidenschaften, der Vorurtheile und des falschen Wissens" anzukämpfen. Dies „ist der schönste Triumph der Volksbildung"⁶⁸. -

Adolf Kolping sieht im Wissen durchaus ein notwendiges Bildungselement. Das Wachsen im Wissen vermag auch er seinem Bildungsverständnis einzuordnen. „Ja, wir sagen, der Grund aller echt menschlichen, aber auch deswegen christlichen Bildung beruht auf der Schärfung und Vermehrung der Erkenntnis. Auch wir sagen, wer nichts weiss, kann auch nicht gebildet sein". Deshalb soll der Erwachsene „im Erkennen, im Wissen wachsen"⁶⁹. Kolping macht jedoch eine bedeutsame Unterscheidung. Das Wissen, „die Erkenntnis ist nur die Vorbedingung, das Werkzeug der Bildung, durchaus nicht die Bildung selbst. ... Also mit einer blossen Kopfbildung ist nichts getan, wenn die Herzensbildung dabei zu kurz kommt"⁷⁰. Die Bereicherung des Wissens dient der Gottähnlichkeit des Menschen. „Wissen an sich ist gut". Es kann aber auch zum Werkzeug werden, mit dem auch „Grundschlechtes" ausgerichtet werden kann, so dass der Mensch ein „lebendiger Hohn auf das ewige Urbild, auf Gott"⁷¹ wird.

3. Die christlich motivierte aufklärerische Volksbildung und ihre Deutung in der Folgezeit

Die von den katholischen Volksbildungstheoretikern des 19. Jahrhunderts erreichte christliche Modifizierung des aufklärerischen Bildungsbegriffes fliesst zunächst in die Auseinandersetzung mit dem Pauperismus und die soziale Frage ein und wirkt

im extensiven Volksbildungsbegriff⁷² nach; darüber hinaus beschäftigt er kontinuierlich die Erwachsenenbildungstheorie bis heute.

August Pieper versteht unter Volksbildung in seiner Schrift 'Volksbildungsbestrebungen' von 1899 „alle Einrichtungen, welche die allgemeine geistige Ausbildung, die Pflege von Verstand und Gemüth der grossen Masse der Bevölkerung, insbesondere der unteren Klassen bezwecken“⁷³. Volksbildung muss von Fortbildung, die „die geistige Ausrichtung für den wirtschaftlichen Kampf um's Dasein erstrebt“⁷⁴, unterschieden werden. Das Ziel der Volksbildung wird erreicht durch „echte innere Bereicherung des Geistes und Herzens, durch Erziehung zu höherer Sittlichkeit, durch Pflege verinnerlichten religiösen Lebens“⁷⁵. Aufklärungsarbeit ist auch auf sozialem Gebiet notwendig, weil „unaufgeklärte Massen .. leicht einer Irreführung durch generische Agitation zum Opfer“⁷⁶ fallen können. Weite Volkskreise müssen daher „mit den Waffen der Geistesbildung“⁷⁷ ausgerüstet werden; christliche Arbeiter, „deren Glaube auf Vernunft und Wille beruht“⁷⁸, sollen durch christliche Anschauungen gefestigt werden, so dass ihre Intelligenz die der Gegner überragt. Bei dem Münchener Moraltheologen F.X. Walter wird die Abhängigkeit von der Volksbildungstheorie des 19. Jahrhunderts besonders deutlich. Bildung im Sinne der bildenden Tätigkeit ist ihm „die Entfaltung der Kräfte des menschlichen Geistes durch Befreiung aus der Gewalt der physischen oder ethischen Mächte, welche ihn gebunden halten, durch Aufnahme, Aneignung, innerliche Assimilierung von geistigen Gütern“⁷⁹. Bildung hingegen als Zustand ist „der Anteil des einzelnen Menschen an dem Ideale edler, harmonisch ausgestalteter Menschlichkeit“. Walter unterscheidet „eine intellektuelle und eine sittliche“ Bildung. Sie erstrebt einerseits die Befreiung des Menschen aus dem Druck und der Enge der Unwissenheit, andererseits aus den Banden der Sinnlichkeit und Selbstsucht. „Verstandesbildung hat nur dann vollen und wahren Wert, wenn sie mit der sittlichen verbunden ist. ... Die Bildung muss den Verstand wie den Willen formen“⁸⁰ Die schon früher in der katholischen Erwachsenenbildungstheorie grundgelegte Verknüpfung von

Wissen und Willen⁸¹ findet hier ihre deutliche Berücksichtigung. Auch nach Hermann Herz kommt dem Volksbildungswesen die Aufgabe zu, „Aufklärung (zu) schaffen durch Schulung des Intellekts, durch Bereicherung mit Wissen und durch Veredlung des Gemüths“⁸².

Auch Max Scheler erörtert grundlegend das Problem des Verhältnisses von Wissen und Bildung. „Wissen ist ein Seinsverhältnis.., das die Seinsformen Ganzes und Teil voraussetzt. Es ist das Verhältnis des Teilhabens eines Seienden am Sosein eines anderen Seienden... Das 'Gewusste' wird 'Teil' dessen, der 'weiss'...“⁸³. Scheler, der von sich sagt, er gelte „nicht eben als ein Mann schroffen Willens zur Aufklärung“⁸⁴, unterscheidet „drei oberste Wesensziele, denen Wissen dienen kann und dienen soll“⁸⁵: das pragmatisch bestimmte Leistungswissen, das Wissen um der Gottheit willen ('Erlösungswissen') und 'Bildungswissen'. Letzteres dient „dem Werden und der Vollentfaltung der Person, die 'weiss'...“⁸⁶. Für die Bildung ist nicht die Wissensweite, sondern „die personale Tiefe und Echtheit des Wissens im Sinne eines verinnerlichten und vor das Gewissen gebrachten Wissens“⁸⁷ entscheidend. „Dieses gewissenhafte Wissen, welches man nie besitzen und erwerben kann, sondern welches erst im existentiellen Einsatz der ganzen Person je immer neu aufleuchtet und dessen 'Herkunft und Ursprung unangebbbar ist', ist erst das wahre Bildungswissen“⁸⁸, dem stets seine Wissensgrenzen bewusst bleiben.

Wohl unter Schelerschem Einfluss formuliert Ildefons Herwegen: „Katholische Bildung erzieht zur rechten Haltung, indem sie den Verstand anleitet, sich ehrfürchtig und ahnend dem Wesen des Seienden und Lebendigen zu nähern“⁸⁹. Rationalismus führt hingegen mit Notwendigkeit zum mechanistischen Materialismus. Die intellektuelle Bildung „die mit dem Sein und Leben zur Totalität verbunden bleibt, sucht nie die letzten Schleier zu heben“⁹⁰. Das Ideal katholischer Bildung ist für Herwegen „der weise Mensch, in dem Erkennen und Wollen sich zu schöpferischer Einheit verbindet“⁹¹.

Anton Heinen sieht im Wissen eine notwendige Voraussetzung der Bildung. „Ein unwissender Mensch ist auch heute noch ein hilf-

loser Mensch und wird es wohl bleiben"⁹². Weil Wissen dem Zweckstreben des Menschen dienen kann, bleibt Wissen allein für die Bildung tot. Nur der Mensch, der die „Sinnverwirklichung“ sucht, „vermag die Zweckhaftigkeit des Wissens .. zu überwinden und einzuordnen in den Sinn“⁹³. Allein solches Wissen vermag der konkreten Lebensaufgabe zu dienen, da ihm ein „echtes Bedürfnis nach Wissenserweiterung“⁹⁴ zueigen ist. In ähnlicher Weise wie Heinen suchen Joseph Bernhart und Fritz Stippel das Wissen auf die Person zu beziehen. „Das Wissen, das man hat, wird Bildung erst durch etwas, was man ist. .. Nicht die blosse Wissenshabe, sondern das Verhältnis, das der Mensch zu ihr einnimmt, entscheidet über den Begriff der Bildung“⁹⁵. Dieses Verhältnis wird von statisch-dauernden (sittlichen, allgemein-humanen) wie durch dynamisch-wechselnde Faktoren (Weltanschauung, Zeitgeist, Lebensgefühl u.a.) bestimmt. Weil der Mensch nicht nur 'Verstandestier' ist, sondern „Herz“ hat, darum ist „auch blosses Wissen nicht das Wesentliche an der Bildung, sondern die Gewissenstreue der Person. Wohl gibt es keine Bildung ohne Wissen.., aber entscheidend ist dabei, dass der Wissende sich aus dem jeweiligen Wissen ein Gewissen macht“⁹⁶.

Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 'Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung' vom 29.1.1960 ist in Hinsicht auf das aufklärerische Verständnis des Bildungsbegriffes von nicht geringem Einfluss auf die katholische Erwachsenenbildungstheorie gewesen. „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jener, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäss zu handeln“⁹⁷. Ausdrücklich knüpft diese Definition an die Tradition der Aufklärung an, wenn es heisst: „Wer heute von der Notwendigkeit der Erhellung des Bewusstseins“⁹⁸ spricht, der redet von einer „neuen und anderen Aufklärung“⁹⁹. Wirkte im frühen Bildungsbegriff der radikalen Aufklärung noch eine Blindheit im Glauben an die Allmacht der Vernunft mit, so klärt die 'neue' Aufklärung „über die Grenzen auf, die menschlichem Wissen, menschlicher Macht und menschlichem Fortschritt gesetzt sind“¹⁰⁰.

Verschiedene Stellungnahmen der katholischen Erwachsenenbildung akzeptieren mit geringfügigen Einschränkungen mit dem Teil des Gutachtens den neuen aufklärerischen Bildungsbegriff¹⁰¹. Hatte schon ein Jahr vor Erscheinen des Gutachtens Philipp Dessauer auf die Unsicherheit und das Wagnis des 'Daseinswissens' hingewiesen und als Leitmotiv ein verbindliches Weltbild gefordert, so hat nach Walter Dirks „das Moment der Aufklärung, der Reflexion und des Bewusstseins immer zu unseren Vorstellungen von Bildung gehört. Wir haben es festzuhalten und gegen die Versuchung des modischen und reaktionären Irrationalismus und der Bildungsskepsis zu verteidigen“¹⁰³. Die Massen sind versucht, „auf ein aufgeklärtes Bewusstsein zu verzichten“. Notwendig ist daher ein „geschärfted reales Bewusstsein“, dessen „Landmarke“ die Wahrheit ist. Das aufgeklärte Bewusstsein gründet „in der Tiefe der menschlichen Person“ selbst.

Eine beachtenswerte Fortführung der theoretischen Klärung des in Frage stehenden Bildungsbegriffes findet sich bei Franz Pöggeler¹⁰⁴ in Anlehnung an Ernesto Grassis Veröffentlichung 'Die Zweite Aufklärung'¹⁰⁵. Pöggeler begreift die neue Aufklärung als „Weltdeutung“. Sie „besteht darin, dass heute ein selbstverantwortliches, mündiges Leben des Erwachsenen nur noch möglich ist, wenn der Einzelne sich unabhängig grössere Klarheit und Helle über seinen Lebenszustand verschafft und für diesen Aufhellungsprozess selbst die Verantwortung trägt bzw. die mitentscheidenden Bildungsmaßnahmen trifft“¹⁰⁶. So ist die „Aufklärung dieser neuen Art“ im Grunde „ein Wissend- und Sehendwerden“¹⁰⁷, das auch das Sehendwerden in religiöser Hinsicht einbezieht. Die Notwendigkeit erweist sich nach Ernesto Grassi darin, dass der heutige Erwachsene „unter der ständigen Notwendigkeit des Deutens“¹⁰⁸ lebt und dieser Zwang Voraussetzung aller Bildung ist. Umwelt- und Selbstdeutung sind nach Pöggeler nicht nur erlittenes Schicksal, sondern Aufgabe.

4. Analyse des christlich-aufklärerischen Bildungsbegriffs

Aus der radikal-aufklärerischen Überzeugung von der Vernunftmächtigkeit des Menschen und von dem durch sie bewirkten unauf-

haltsamen Fortschritt ist für die katholische Erwachsenenbildungstheorie jener starke erwachsenenbildnerische Antrieb erwachsen, der schliesslich zu einer christlichen Modifizierung des aufklärerischen Bildungsbegriffes führte, die auf folgenden Überzeugungen beruht:

1. Wissen ist die notwendige Voraussetzung aller Menschenbildung; entgegen einseitigen intellektualistischen Bildungstendenzen betont die katholische Erwachsenenbildungstheorie jedoch mit aller Entschiedenheit die Notwendigkeit der gleichzeitigen Bildung des Willens und Gemütes und begegnet so der Wissenshypertrophie. Sie knüpft damit an die thomistische Lehre an, der Sinn der Erkenntnis bestehe darin, das Erkannte selbst zu werden¹⁰⁹.
2. Christlich-aufklärerische Volksbildung in diesem Sinne liegt nicht auf der Ebene des Wissens, sondern auf der Ebene des Seins. Die Rückbindung des erworbenen Wissens an das Gewissen bzw. an die Person sowie das Postulat, das Gewusste zu sein, sind Momente einer Neudeutung des aufklärerischen Bildungsbegriffes.
3. Grundlegend in diesem neuformulierten Erwachsenenbildungsverständnis ist die christliche Motivation. Offenbarungslehren sind hier nicht nur die stärksten Antriebe zur Volksbildung, sie geben der durch die Offenbarung erleuchteten Vernunft auch die Gewissheit, die Welt und das eigene Selbst 'richtiger' zu deuten. Die Ausdrücklichkeit der christlichen Motivation nimmt zwar mit zunehmender zeitlicher Entfernung von den Volksbildungstheoretikern des 19. Jahrhunderts ab, bildet aber bis heute einen integrierenden Bestandteil des christlich-aufklärerischen Volksbildungsbegriffes.

Das Wesen dieses Erwachsenenbildungsverständnisses lässt sich am besten so zusammenfassen:

„Eine recht verstandene christliche Aufklärung“ ist „die Auseinandersetzung mit allen Fragen, vor die sich der Mensch heute gestellt sieht, und der Versuch, aus dem Evangelium, aus der Lehre der Kirche eine zeitgerechte Antwort zu finden..“. Sie ist „eine weltoffene, von christlicher Bruderliebe getragene Wissens- und Gewissensbildung“¹¹⁰. Der christlich motivierte

aufklärerische Bildungsbegriff intendiert ein 'Wissend- und Sehendwerden' des Erwachsenen, das ihn zur 'Welt- und Selbstdeutung' in allen Bereichen der menschlichen Existenz befähigen soll¹¹¹. Damit erreicht dieses Bildungsverständnis den Rang einer existentiellen Aussage, aus der sich die Bedeutung dieses Erwachsenenbildungsbegriffes für die heutige katholische Erwachsenenbildung ohne weiteres ablesen lässt. Sie ist mit Nachdruck heute „als eine Form der Erwachsenenbildung“¹¹², freilich als eine sehr wichtige, herausgefordert. Nicht die Nähe zur radikalen Aufklärung ist in diesem Bildungsverständnis problematisch, „wohl aber die Tatsache, dass der neue Bildungsbegriff .. ausserordentlich hoch gegriffen ist. .. Das Sichverstehen und das Verstehen der Welt, es ist nicht eine Frage, sondern die Frage der Philosophie von ihrem Ursprung her“¹¹³.

§ 2 Erwachsenenbildung unter dem Prinzip der Gottesbildlichkeit¹

Die theologischen Grundaussagen der Imago-Dei- und Imitatio-Christi-Lehre - Erwachsenenbildung als Verwirklichung des Gottes- und Christusbildes - Kritische Analyse

Franz Pöggeler stellte 1961 fest, dass „die katholische Bildungstheorie .. nach wie vor auf der Imago-Dei-Lehre“ gründe und „in grosser Tradition“² wirke. Es steht ausser Frage: Im Ursprung und in der Geschichte des deutschen Bildungsdenkens überhaupt hat das Imago-Dei-Motiv eine erhebliche Rolle gespielt³. Weist schon der Bildungsbegriff allgemein eine Abhängigkeit von der Imago-Dei-Lehre (das mittelhochdeutsche 'bildung' wurde von den Mystikern des 14. Jhdts. als theologischer Terminus für die Imago-Dei-Lehre verwendet und als Gottesbildlichkeit verstanden⁴) auf, so besonders jener Begriff der katholischen Erwachsenenbildung, der seine wesentliche Bestimmung aus dieser Lehre herleitet. Eine Klärung der theologischen Grundlagen der Imago-Dei-Lehre in der hier gebotenen Kürze ist vonnöten, bevor nach der Bedeutung des durch sie begründeten Bildungsbegriffes gefragt werden kann. Dabei findet der heutige Stand der theologischen Erkenntnis Berücksichtigung; auf die

Darstellung der z.T. andersgearteten kirchlichen Tradition muss hier verzichtet werden.

1. Die theologischen Grundaussagen der Imago-Dei- und Imitatio-Christi-Lehre

„Gottebenbildlichkeit bezeichnet diejenige Eigenschaft an einem Wesen, kraft deren an ihm Gott 'sichtbar' wird"⁵. Es muss dabei zwischen einem theozentrischen (nach Gen. 1, 26 f.) und einem christologischen Ansatz (in der Hauptsache an der paulinischen Theologie orientiert) unterschieden werden⁶. Beide - der theozentrische und christologische - Ansatz der Gottebenbildlichkeitslehre bilden eine durch innere Beziehungen begründete Einheit.

Gen. 1, 26 f.⁷ sagt vom Menschen aus, dass er als Bild Gottes geschaffen ist. Der Schriftsteller benutzt zur Erhellung dieses Sachverhaltes einen heidnischen Mythos, der die Erschaffung des Menschen als eine Nachbildung der im Heidentum figürlich gedachten Götter versteht. Weil Götter und Menschen sich hinsichtlich ihrer aufrechten Gestalt ähnlich sind, wird durch die Ähnlichkeit der Gestalt zwischen beiden eine Beziehung möglich, die zugleich der beste Ausdruck für die einzigartige Zusammengehörigkeit beider ist. 'Bild Gottes' distanziiert den Menschen einerseits von Gott, andererseits hebt dieser Terminus bildgestaltliche Ähnlichkeit als Ausdruck des zwischen beiden bestehenden Verhältnisses hervor. Die „Gottähnlichkeit des Menschen“ bedeutet daher: „Mensch und Gott .. sind eines Geschlechtes .. und bilden deshalb eine Gemeinschaft“⁸. Nichts im Menschen ist somit Gott ferne, der Mensch ist als Ganzes (Leib und Geist, Mann und Frau) gottebenbildlich geschaffen. Die einseitige Hervorhebung eines Teiles des Menschen in der Gottebenbildlichkeit (z.B. des menschlichen Geistes) wird dem Textverständnis der Genesis nicht gerecht⁹. Der Mensch hat am Herrsein Gottes Anteil. Als Abbild strahlt er Gottes Hoheit in leib-seelischer Ganzheit wider¹⁰. Sir. 17, 2 und Weish. 2, 23 differenzieren später diese Aussagen auf die verschiedensten Kräfte und Fähigkeiten des Menschen hin.

Insbesondere die paulinische Theologie¹¹ nimmt den Gedanken der

Gottebenbildlichkeit auf und wendet ihn konkret auf das Verhältnis des Getauften zu Christus an. Der Christ soll „den neuen Menschen anziehen .. gemäss dem Abbild dessen, der ihn erschaffen hat“ (Kol. 3, 10). Paulus fordert die Nachahmung Gottes und Christi im Handeln. Nach Röm. 8, 29 ist der Getaufte berufen, „an der Bildgestalt seines Sohnes teilzuhaben“. Mit der Bildgestalt, an der die Erlösten teilhaben werden, ist „das verklarte Wesen ('Erscheinungsform') des Auferstandenen und Erhöhten“¹² zu verstehen. Gottebenbildlichkeit bedeutet hier also eine Verähnlichung mit Christus im Handeln und in der Auferstehung; sie bewirkt volle Lebensgemeinschaft mit Gott. Das Pneuma des Auferstandenen (2 Kor. 3, 18), das der Getaufte empfangen hat, verwandelt ihn jetzt schon zu demselben Bild der himmlisch-göttlichen Herrlichkeit des Herrn, die der Erhöhte trägt (Christusförmigkeit). Dem Glaubenden wird eine gnadenhaft-geheimnisvolle Verwandlung in das Bild des Erhöhten zugesagt. Paulus sieht in der Christusförmigkeit und der Nachahmung Christi im Handeln eine gedankliche wie sachliche Einheit.

Die Gottebenbildlichkeitslehre erweist sich in der katholischen Erwachsenenbildungstheorie als eine der frühesten und stärksten Antriebe zur Bildung des Menschen¹³; die von ihr begründeten erwachsenenbildungstheoretischen Entwürfe von Sailer bis Schardt darzustellen, ist Aufgabe des folgenden Abschnittes, in welchem auf die Unterscheidung in theozentrische und christologische Begründung des Erwachsenenbildungsbegriffes zurückgegriffen wird.

2. Erwachsenenbildung als Verwirklichung des Gottes- und Christusbildes

a. Erwachsenenbildung als Gottebenbildlichkeit

Die frühesten Ansätze des durch die Gottebenbildlichkeitslehre geprägten Erwachsenenbildungsbegriffes finden sich bei J.M. Sailer, der die grosse Tradition dieses Erwachsenenbildungsverständnisses begründen half¹⁴. In der Abwehr radikal-aufklärerischer Bildungsbemühungen sucht Sailer einen christlichen Be-

ziehungspunkt seines Bildungsverständnisses. Er findet ihn in der Gottes- und Christusbildlichkeitsdeutung des Menschen. Was Sailer z.T. über die Kindererziehung ausführt, lässt sich ohne weiteres infolge Sainers Totalsicht des Menschen auf die Erwachsenenbildung übertragen. Der Bildner vertritt „keine geringere Stelle“ als „die Stelle Gottes“; die Bildung ist auf nichts Geringeres aus, „als das Ebenbild Gottes in dem .. Menschengebilde zu entwickeln und in seiner Entwicklung licht-hell darzustellen“¹⁵. „Ohne des Menschenvaters Leitung“¹⁶ kann der „Entwicklungs- und Bildungsprozess“, in dem der Mensch „sein Selbstführer werden kann und soll“¹⁷, nicht gelingen. Unter ausführlicher Verwendung des Beispiels der Arbeit des Künstlers am Marmorblock¹⁸ entwickelt Sailer die Vorstellung, der Mensch müsse nicht nur diszipliniert, kultiviert, zivilisiert und moralisiert werden¹⁹, sondern auch „divinisiert, d.h. .. zum göttlichen Leben gebildet werden“²⁰. Freilich bleibt Sailer bei der von der Schöpfungsimago geprägten „Selbstführung“²¹ des Menschen nicht stehen. Infolge der Zerrüttung der menschlichen Natur durch den Sündenfall betont er die Notwendigkeit der Erneuerung durch Christus, „um in uns das verfallene Bild der Gottheit wieder zu erneuern“²². Davon wird weiter unten zu handeln sein.

Adolf Kolping²³ räumt auf die Frage „Was ist Bildung?“²⁴ (1854) dem von der Gottebenbildlichkeitslehre geprägten Bildungsbe-griff einen breiten Raum ein. Für die katholische Erwachsenenbildungstheorie handelt es sich bei Kolpings Traktat um den wohl bildungstheoretisch bedeutsamsten der frühen Erwachsenenbildung überhaupt, denn „was Kolping unter Bildung versteht, wird später .. Gemeingut aller Bildungsvereine“²⁵. Gott hat das menschliche Leben nach seinem Bild und Gleichnis geschaffen. Deshalb kann von 'bilden' und 'Bildung' keine vernünftige Rede sein, wenn nicht der Mensch zuerst weiss, „was gebildet wird und wonach gebildet werden soll“²⁶. Bilden heisst für Kolping soviel wie „gestalten, formen, ausprägen, und je schärfer und vollkommener das geschieht, umso richtiger und wirklicher schreitet die Bildung vorwärts“²⁷. „Da Gott das Urbild ist, der Mensch das Ebenbild und Gleichnis, und zwar durchaus kein perfektes,

schon von vornherein vollendetes, sondern erst als ein in der Grundform, der Bildung anheimgegebenes Wesen in dieser Welt erscheint, so ist unbestreitbar wahr und klar, dass aller wirklichen und wahrhaften Bildung des Menschen die Gotteserkenntnis vorausgehen muss"²⁸. Nach dem Mass der Gotteserkenntnis kann das Mass der Bildung gemessen werden. „Ohne ein Näherrücken Gottes (ist) ein Fortschreiten der Bildung gar nicht möglich"²⁹. „Das Bild und Gleichnis Gottes im Menschen, was so recht eigentlich sein Wesen konstituiert und bedeutsam angibt, soll durch Bildung zur Ähnlichkeit mit Gott weitergeführt, schärfer, bestimmter ausgeprägt, ja bis zu jener Vollendung emporgehoben werden, die das Bild dem Urbild gegenüber nur erreichen kann.“ Kolping weiss, dass dieses Ebenbild Gottes im Menschen nur Grundform ist, die in jedem Menschen ein individuelles Sein besitzt. Das Wesen der Bildung besteht für Kolping als „Bildung in einem ganz besonderen und tiefgreifenden Sinne“³⁰ darin, dass „das Abbild Gottes im Menschen .. dem Urbild Gott möglichst ähnlich geformt werden“³¹ soll. Die Annäherung des Ab-



Weiterführung, Ausprägung des Urbildes im Abbild=Bildung

bildes an das Urbild geschieht in der Gotteserkenntnis. Wie Sailer, so vergleicht auch Kolping das Werk des Bildners mit dem des Künstlers. Die vorgefasste Idee, nach der der Künstler sein Werk formt, ist für den Bildner die Idee der Gottebenbildlichkeit des Menschen. „Ist der Mensch ein Ebenbild Gottes, das gottähnlich werden soll, dann hilft alles bloss menschliche Wissen nichts, um diesen Zweck zu erreichen“³². Da das Wissen von Gott die Grundwissenschaft allen Wissens ist, Wissen aber noch nicht die Bildung selbst ausmacht, soll alles Wissen dem Gutwerden dienen, damit „das Bild dem Urbild ähnlich werde“³³. In der Fortentwicklung der Gottebenbildlichkeitslehre auf die Christusförmigkeit hin folgt Kolping Sailer³⁴.

Die Gedanken Sailer und Koldings blieben auf die Katholikenversammlungen nicht ohne Einfluss. So wird z.B. 1865 in Trier

erklärt, der Mensch sei erst dann gebildet, wenn in ihm „das Ebenbild desjenigen hervortritt, der ihn erschaffen hat.., wenn er in den edelsten Kräften seiner Seele entwickelt und gebildet ist“³⁵.

Die Würde der Menschen gründet mit Wilhelm E. von Ketteler darin, dass „sie das natürliche Bild Gottes in ihrer Seele tragen“³⁶, „einen Abglanz des ewigen, unendlichen Wesens, ein Gleichnis seiner ewigen Schönheit und Herrlichkeit“³⁷. Das Christentum verleiht dem Erwachsenen in dieser Würde „den höchsten Beweggrund, sich auf Antrieb des Gewissens nach allen Kräften auszubilden“³⁸.

Es versteht sich fast von selbst, dass die Bildungstheoretiker des Volksvereins und des Zentralbildungsausschusses sich später diesem genuin katholischen Erwachsenenbildungsbegriff verpflichtet wissen. Volksbildung bedeutet bei August Pieper „erhöhte Tätigkeit des Geistes und Willens. Im Geiste des Menschen aber ruht seine Ebenbildlichkeit Gottes, sie wird lebendig und entfaltet sich in reger geistiger Tätigkeit, die das gottgewollte Ziel ist“³⁹. Ist Bildung selbst die „Herausgestaltung des Ebenbildes Gottes im Menschen“⁴⁰, so ist die Liebe das Wesenselement der Bildung. „Erst durch sie wird das Ebenbild Gottes, der Menscheng Geist, ausgebildet in seinem Wesenskern als eine Gottesidee, ein Gottesgedanke; erst in Idee und Liebe erwächst das Reich der Seele“⁴¹. Wie August Pieper versteht auch Franz Hitze unter Bildung „christlich ausgedrückt: die Herausgestaltung des Ebenbildes Gottes im Menschen“⁴². Für Anton Heinen heisst Bildung eines Menschen „ihn geistig und sittlich formen“⁴³. In der Bildung geht es um das Herausarbeiten des inneren Bildes mit Hilfe von Bildungsgütern wie Sakramente, Kirchenjahr, Liturgie u.a. Der Mensch verlangt vermöge der Geistigkeit seines Ichs nach geistiger Erfassung seines Lebens, nach Orientierung, „nach Klarheit über seine Umwelt“, „nach allseitiger Erfassung der Welt in ihrer Ursächlichkeit.“ „Es ist also das geistige Ich, das 'Ebenbild Gottes' im Menschen, das nach Bildung verlangt“⁴⁴. Ganz im Sinne der damaligen theologischen Anschauung beschränken Pieper wie Heinen die Ebenbildlichkeit Gottes im Menschen ganz auf den Geist des Menschen. Im ge-

bildeten Menschen gelangt der Mensch „als Bild, als Gottesge-
 danke, als Ebenbild seines Schöpfers zur ergreifenden Darstel-
 lung“⁴⁵. Das Ganze der Seelenkräfte muss in der Volksbildung
 „zum Bilde gestaltet werden und zwar gemäss den besonderen An-
 lagen und Eigenschaften des Menschen“⁴⁶. In jedem einzelnen
 soll „das innere Bild“⁴⁷ vollkommen ausgestaltet werden. Bil-
 dungsgleichheit erweist sich bei diesem Begriff von Bildung
 als innere Unmöglichkeit; sie will nicht Bildung aller, sondern
 höchste Bildung vieler sein. So versteht sich diese Art von
 Bildung als „geistige Gestaltung, Formung des inneren 'Bildes'“⁴⁸.
 Vom Standpunkt der christlichen Weltanschauung bezweckt die
 Bildung „jene Vervollkommnung der Seele, durch welche das na-
 türliche Menschenkind in das Gotteskind umgewandelt wird“⁴⁹.
 Bildung ist daher jene Tätigkeit, „wodurch die geistigen, sitt-
 lichen, ästhetischen und religiösen Kräfte und Anlagen, die in
 der gottebenbildlichen Natur schlummern, geweckt, aus der Ener-
 gie in Potenz umgewandelt werden“⁵⁰. Ziel und Aufgabe der Er-
 wachsenenbildung ergeben sich bei Joseph Antz für den katholi-
 schen Christen „aus seiner religiös bestimmten Auffassung vom
 Wesen und Ziel des Menschenlebens“. Bildung ist ihm daher „We-
 sensformung der Seele nach göttlichem Geheiss und Vorbild“.
 „Alle Bildungsarbeit ist dem einen Ziele zugewandt, die Gott-
 ebenbildlichkeit jeder einzelnen Seele immer reiner herauszu-
 arbeiten. Jegliches Beginnen, das die Erreichung dieses Zieles
 hemmt oder gar verhindert, kann nicht als wahre Bildungsarbeit
 anerkannt werden“⁵¹. Den Menschen seinem Schöpfer näherzubrin-
 gen, damit er „Abbild der höchsten Wahrheit und Vollkommenheit“
 werde, fordert von der Erwachsenenbildung „höchste Kulturar-
 beit“⁵², die als die „natürliche Entfaltung des Ebenbildes Got-
 tes im Menschen“⁵³ verstanden werden muss⁵⁴.
 Von der Mitte der zwanziger Jahre an suchen Max Scheler, Ilde-
 fons Herwegen und Romano Guardini nach einer tieferen Klärung
 des durch die Relation Urbild-Abbild bestimmten Bildungsbe-
 griffes; deutlicher als zuvor tritt besonders bei Guardini
 das christliche Menschenverständnis in den Vordergrund der Er-
 örterung. Zu den positiven Bildungsreizen zählt Max Scheler als
 ersten und grössten „das Wertvorbild einer Person, die unsere

Liebe, unsere Verehrung gewann. Einmal muss der Mensch untergegangen sein in einem Ganzen und Edlen, will er 'gebildet' werden"⁵⁵. Scheler deutet die nicht ausdrücklich erwähnte Urbild-Abbild-Relation als „das Verhältnis des Teilhabens eines Seienden am Sosein eines anderen Seienden“⁵⁶ u.a. auch für das sog. 'Erlösungswissen'. Für Herwegen ist Bildung „Nachschöpfung des Urbildes, des Abglanz der Mensch ist, - Gottes.“ Bildung will dieses „Gottesebenbildnis in seiner zweifachen leib-seelischen Eigenart als Mann und Weib zur Vollendung führen, nachdem die Sünde ihr unseliges Werk an der Gottesschöpfung getan hat“⁵⁷. Katholische Bildung wird daher „wesentlich eine Wiederherstellung des göttlichen Urbildes im Menschen“⁵⁸ sein müssen; dieser Sachverhalt stellt das für alle Katholiken massgebende Bildungsideal dar. In Romano Guardinis erstmals 1928 veröffentlichter Schrift 'Grundlegung der Bildungslehre, Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen'⁵⁹ kommt die theologische Imago-Lehre in ihrer Bedeutung für den in Frage stehenden Bildungsbegriff nur am Rande der phänomenologischen Studie zur pädagogischen Kategorie zur Sprache. Die Grundlage dieser pädagogischen Kategorie ist nach Guardini der Begriff des Bildes⁶⁰. 'Bild' als Leitbild von Bildung ist ein nicht weiter ableitbares Grundphänomen. Für das Individuum ist Bild der Inbegriff seiner Wesensbestimmungen⁶¹. Das Bild entspringt nicht autonom im Geiste, sondern „im Verhältnis zum schöpferischen und gesetzgebenden Willen Gottes“⁶². Jeder einzelne hat dieses „Bild in sich zu verwirklichen“⁶³, wobei das Menschsein und das Menschenleben „das Material der Bildverwirklichung“⁶⁴ darstellen. Das Bild des Menschen - oder das Ebenbild Gottes - erlangt seine Vollendung erst im Bereich der Gnade⁶⁵. Guardinis Versuch, den Bildungsbegriff u.a. von der Bildkategorie unter Verwendung der schöpfungsmässigen Urbild-Abbild-Relation Gott-Mensch her zu begreifen, blieb seltsamerweise in der katholischen Erwachsenenbildungstheorie ohne wesentliche Resonanz; erst neuerdings greift der auch in der katholischen Erwachsenenbildungstheorie beachtete Fritz Stippel den Neuansatz Guardinis wieder auf⁶⁶. Er versteht unter bildnerischer Selbstverwirklichung „die der .. Person anheimge-

stellte Aktuierung ihrer realen Gottesbildlichkeit im Sinne der imago-Dei, in welcher wir das Wesen des 'Selbst' erblicken⁶⁷. „Da der Mensch in seinem Wesen Bild Gottes ist, so wäre 'Bildung' im Grunde gar nichts anderes als das Transparentwerden dieses wesensmässigen Bildcharakters im jeweils konkreten Vollzug des Daseins“. Durch die wesensgemässe Selbstverwirklichung im Lebensvollzug (=Bildung) tritt die individuelle „Gottesbildlichkeit existentiell in Erscheinung“⁶⁸.

Die bei Fusshöller, Pfliegler, Michel, Wittig, Ibach, Koep-Vodermayer, Pöggeler und Schardt seit 1930 feststellbare Rückbesinnung auf den vom Prinzip der Gottesbildlichkeit geprägten Bildungsbegriff enthält dann kaum noch eine neue inhaltliche Bestimmung. Für die Volksbildung bedeutet die Anstrengung des katholischen Menschen, „Gott so ähnlich wie möglich zu werden, d.h. zu der ihm möglichen Harmonie zu gelangen“, „die Erziehung zum kultivierten Menschen“⁶⁹. Erst derjenige ist gebildet, d.h. Bild, Gestalt und Ausdruck seines Wesens und seiner gottesebenbildlichen Bestimmung⁷⁰, der mit seiner Natur und ihren natürlichen Gesetzmässigkeiten ringt. Die Bildung hat nur ein Ziel: „das Bild, das jedem Menschen von Gott als Aufgabe gestellte Wesensbild zu seiner Vollendung zu bringen. Was gebildet wird, ist immer nur der Mensch, nicht seine Fähigkeiten, nicht sein Wissen, nicht die Anlage zu Fertigkeiten... Der Mensch, das Ebenbild Gottes, muss gebildet werden“⁷¹. Joseph Wittig, der nach Verlust seines Breslauer Ordinariates sein wissenschaftliches Interesse u.a. auch der Volksbildung zuwandte, geht es in seiner 1939 veröffentlichten Schrift „nicht um Bildung, sondern um das Bild, das wir im Herzen tragen“⁷². Unter ausdrücklichem Hinweis auf Gen. 1,26 formuliert er: „Bilden heisst... etwas zu einem Bilde machen, wobei man unter Bild etwas ganz Hohes und Göttliches versteht“⁷³. Für Ernst Michel soll in der Bildung „das Ebenbild Gottes .. in der Namentlichkeit des Einzelnen Wirklichkeit werden“⁷⁴. Namentlichkeit, die christlich-kategorialen Rang besitzt, „gibt es nur kraft der Du-Gerufenheit durch Gott und betrifft den ganzen Menschen, wie er leibt und lebt“⁷⁵. Michel unterscheidet diese Bildung von der Persönlichkeitsentwicklung, die er als einen Versuch des

selbstbezogenen Menschen, sein Selbst individuell auszuprägen, versteht und charakterisiert. Zwei Anliegen kennzeichnen bei Helmut Ibach die katholische Erwachsenenbildung: „die Gott=ebenbildlichkeit und die Mündigkeit“. Hinsichtlich des ersteren ist die katholische Erwachsenenbildung „zweckfrei, weil sie aufs wesenhaft Menschliche geht: auf die geistige Existenz, die den Menschen über die übrige Existenz erhebt und der Gottes=ebenbildlichkeit näherbringt“⁷⁶. Die Mündigkeit dagegen kennt Zwecke. Letzten Endes handelt es sich um „die Formung des Menschen nach dem in der Offenbarung vorgegebenen Bilde Gottes“⁷⁷. Nach Franz Föggeler hat Bildung im ursprünglichen und christlichen Verständnis geheissen und muss immer noch heissen „Entfaltung der Gottebenbildlichkeit des Menschen“⁷⁸. Die III. Internationale Konferenz katholischer Erwachsenenbildner in Luzern (1963) verstand „ganz allgemein unter katholischer Erwachsenenbildung“ jenen „Bildungsauftrag der Kirche“, „im erwachsenen Menschen die gnadenhaft grundgelegte Gottbildlichkeit so zu entfalten, dass er als Christ in Freiheit und Mündigkeit, in Reife und Verantwortung seine Umwelt zu beurteilen fähig ist und so zum Vollalter des christlichen Menschen heranreift (Eph. 4, 13)“⁷⁹. Ähnlich beinhaltet bei Alois Schardt der Bildungsauftrag „für den gläubigen Christen“ „jene Hinführung des Menschen zu sich selbst als Ebenbild Gottes“⁸⁰. In deutlicher Abhängigkeit von Stippels Gedanken ist für Schardt der ein gebildeter Mensch, „der seine Menschlichkeit in allem, was er tut, zum Ausdruck bringen kann oder zu bringen versucht“⁸¹.

b. Erwachsenenbildung als Christusbildlichkeit

Da die Imago-Dei- und Imitatio-Christi-Lehre theologisch eine innere Einheit bilden, gründet das katholische Erwachsenenbildungsverständnis mancher (nicht aller) Autoren auch auf dem christologischen Spezifikum des biblischen Imagogedankens. Nicht selten (so bei Sailer, Kolping, Walter, Fuschholler u.a.) wird der theozentrische Ansatz in den christologischen übergeführt, was der Intentionalität der biblischen Aussagen des Neuen Testaments gerecht wird: Christus ist das vollkommene Bild Gottes.

Als „das Höchste in der Bildung des Christen“ gilt J.M. Sailer

„der Glaube an Gott in Christus, die Zuversicht auf Gott in Christus und die Liebe zu Gott in Christus“⁸². „Dieses paulinische 'in Christus' betrachtet Sailer offensichtlich als ein untrügliches Kennzeichen .. der christlichen Bildung“⁸³. Sie intendiert „die Nachahmung Christi, der das vollkommenste Ebenbild der Liebe ist“⁸⁴. Die Arbeit „an der Bildung des Christen“ wird „jene (an der) des Menschen“⁸⁵ erleichtern. Für die katholische Bildungstheorie begründet damit Sailer die „Bildung nach Gott als Christusbildlichkeit“⁸⁶. Sailer selbst bezeichnet diese Bildung als „Christianismus“⁸⁷. Auch Kolping greift für sein Bildungsverständnis das christologische Spezifikum der Gottesbildlichkeit auf. In Christus ist ihm ein menschlich anschauliches Vorbild vom Urbild Gottes gegeben; er ist darüber hinaus die lebendige Verbindung des Menschen mit Gott. „Christus ist .. das sichtbare Urbild, wonach soll der Mensch gebildet werden, sein Ideal und sein Muster“⁸⁸. Christusliebe ist für Kolping zur wahren Bildung notwendig; deshalb muss „wahre Bildung .. christlich sein“⁸⁹. Wie Sailer und Kolping orientiert auch G.M. Dursch (1800 - 1881) seine Erziehungslehre am Imitatio-Christi-Gedanken. In seinem 1851 veröffentlichten Hauptwerk lautet sein Grundsatz: „Erziehe den Menschen zur Ähnlichkeit mit Christus, auf dass er wahrer Mensch werde“⁹⁰. Das „Christoähnlichsein“ will nichts anderes sagen als „Christi Geist und Leben immer mehr in sich aufzunehmen, so dass der Christ sein selbstisches Leben ganz aufgibt und Christus zur Seele seines Lebens macht“⁹¹. Dies allein bedeutet „Ähnlichkeit mit Christus“⁹² im eigentlichen Sinne. In unserem Jahrhundert weist besonders Franz Xaver Walter in der katholischen Erwachsenenbildungstheorie auf die oft vergessene und dann wiederbelebte neutestamentliche Spezifikation der Gottesbildlichkeit hin und stellt sie für den Begriff der katholischen Erwachsenenbildung bereit. „Damit wir nun besser zurechtkommen in der Nachahmung der Gottheit, die nur Geist ist, ist die zweite Person in der Gottheit Mensch geworden und hat uns gelehrt, wie wir Menschen .. Gottes Wesen abspiegeln können“. Jesus Christus ist daher „das höchste Bildungsideal des Christentums“⁹³, seine Menschengestalt ist „der Massstab, auf den all

unser Bildungsstreben eingestellt werden muss"⁹⁴. Auch Romano Guardini lässt den theozentrischen Ansatz seines Bildungsbegriffes in den christologischen einmünden. Die Ebenbildlichkeit des Menschen, schöpfungstheologisch gesehen, vertieft sich noch einmal im Bereich der Gnade. „Durch sie wird dem Erlösten die lebendige Heiligkeit Gottes im Bilde Christi als Bestimmung seines wiedergeborenen Seins und als Aufgabe seines christlichen Tuns zugewiesen werden“⁹⁵. Dieses 'Bild' ist je dem Naturalismus entrückt und enthält „den Inbegriff der Wesensbestimmungen und Wertaufgaben des Menschen“⁹⁶. Hans Schilling deutet in Fortführung dieser Konzeption die christförmige Bildung als „Bildsein“ wie als „Bildwerden“. „Was wir schon je sind“ „durch die gnadenhafte Einsetzung in die Bildschaft der Taufe“, „müssen wir immer noch werden“ „in der sittlich-tätigen Realisierung der 'Bildschaft'“⁹⁷. Dem katholischen Menschen ist „jede wahre Menschenbildung nur in der Nachfolge Christi wesentlich“⁹⁸. Ziel des Christen ist darum „die möglichste Nachbildung des Lebens Christi in seinem Leben“⁹⁹. Das 'Endbild' wird jedoch erst in der eschatologischen Umwandlung erreicht werden. Der „Individualität und Lebenssituation“ des einzelnen kommt im Bildungsprozess besondere Bedeutung zu. In der Gemeinschaft der Kirche findet sich der Glaubende mit anderen „auf dem annähernd gleichen Weg“, der der „Weg der persönlichen, stets sich erneuernden Nachfolge Christi in der Nachfolge der Kirche“¹⁰⁰ ist. „Das letzte Ziel der Menschenbildung ist die Formung und Wandlung des Menschen nach dem 'Bilde Gottes, des Unsichtbaren', dem fleischgewordenen Sohn. Der Mensch (Menschensohn) ist Urbild aller Schöpfung (insbesondere des Menschen); 'auf ihn hin ist alles erschaffen'. .. Ikone der Ikone werden ist der Sinn von Bildung“¹⁰¹. Bildung ist jener Vorgang, in welchem der Mensch von Menschen veranlasst wird, „Mensch zu werden“; „die Bildung zum Menschen und die Bildung zum Christen sind unlösbar verbunden“¹⁰².

Der gebildete Mensch hat also sein Vollmass und Urbild in Christus zu suchen¹⁰³. Bildung im christlichen Verständnis hat immer geheissen und muss immer noch heissen „imitatio Christi“¹⁰⁴. Der erwachsene Christ soll „ein anderer Christus“¹⁰⁵

sein.

Will man die Grundzüge des an der Gottes- und Christusbildlichkeit orientierten Erwachsenenbildungsbegriffes noch einmal zusammenfassen, so ergibt sich:

1. Dieser Begriff baut im wesentlichen und in Einzelheiten auf Johann Michael Sailers Grundkonzeption auf. Er bietet als Begründung dieses Bildungsverständnisses einen theozentrischen und einen christologischen Ansatz (miteinander verbunden) an. In diesem Sinne versucht katholische Erwachsenenbildung eine dem ursprünglichen Verständnis von 'bildung' gemässe Akтуierung von Gottes- und Christusbildlichkeit.
2. Dieser Bildungsbegriff steht unter der schöpfungsmässigen Urbild-Abbild-Relation wie unter der existentiellen Ähnlichkeit des Schicksals der Getauften mit dem Schicksal Christi. Es geht in ihm „um die Verwirklichung“ des dem Christen „immanent eigenen Wesensbildes in der spannungsvollen Wechselwirkung zwischen Innerem und Äusserem, d.h. in der aneignenden oder abwehrenden Auseinander- oder Ineinsetzung des inneren Werdeimpulses mit den von aussen her .. andrängenden Umweltgegebenheiten“¹⁰⁶.
3. Von der grundlegenden Deutung des Menschen von seiner teleologischen Bestimmung her gesehen ist dieser Erwachsenenbildungsbegriff „als Bildung nach einem inneren Wesensbilde, als entelechischer Selbstentfaltungsprozess“¹⁰⁷ ein genuin christlicher, insofern in dieses Bildungsverständnis das Eigentliche christlicher Existenz eingeht.

3. Kritische Analyse

So gross „vom Christlichen her gesehen“¹⁰⁸ das Verdienst der katholischen Bildungstheoretiker ist, den alt- und neutestamentlich orientierten Begriff der Erwachsenenbildung unbeirrt gegen Bildungsnaturalismus, -szientismus und -ästhetizismus verteidigt zu haben, so wenig kann auf eine kritische Analyse verzichtet werden.

Der Erwachsenenbildungsbegriff der Gottesbildlichkeit entbehrt nicht der Missdeutungen, insofern eine Überbetonung des göttlich-

bildnerischen Gnadenwerkes die selbstbildnerische Verantwortung und Wirksamkeit des Erwachsenen herabsetzen könnte. „Gott kann den Menschen nicht bilden, es sei denn, dieser lasse sich bilden und verwirkliche die Gnadenbildung existentiell-sittlich als Selbstbildung“¹⁰⁹. Infolge seines theologischen Ansatzes ist die Gefahr einer Theologisierung des Erwachsenenbildungsbegriffes, auf die Bernhard Hanssler¹¹⁰ hingewiesen hat, gegeben, die sich nicht selten in unscharfen Abgrenzungen zwischen Seelsorge und Erwachsenenbildung auswirken¹¹¹.

Zum andern ist bei einigen Vertretern dieses Begriffes der Erwachsenenbildung – nicht zuletzt infolge falscher oder unzureichender exegetischer Vorarbeit – eine einseitige, einschränkende Deutung der Gottebenbildlichkeit (so z.B. bei August Fieper¹¹² und Anton Heinen¹¹³) feststellbar. Wird die Gottebenbildlichkeit nur auf den menschlichen Geist bezogen, so tritt der Leib des Menschen ganz zurück. Bildung aber ist „nach Massgabe der neutestamentlichen Imago-Lehre“ „niemals nur eine Sache der Seele allein und schon gar nicht erstlich oder gar ausschliesslich Sache des Verstandes und des Wissens“¹¹⁴. Vielmehr bestimmt sie den Christen „in geistig-leiblich-seelischer Gänze“¹¹⁵, „betrifft den Menschen, wie er leibt und lebt“¹¹⁶. Bildungssysteme und Versuche, die den Geist oder den Leib des Menschen einseitig betonen und „sich hierbei auf die Gottebenbildlichkeit des Menschen berufen“, erliegen nach Oswald Loretz „einer Täuschung“¹¹⁷.

Eine gewisse Problematik ist auch mit dem Begriff der Christusbildlichkeit verbunden, auf die schon G.M. Dursch hingewiesen hat. Es ist nach ihm unmöglich, eine „Identität mit Christus“¹¹⁸ zu erreichen. Die Christusbildlichkeit will nichts anderes besagen, als dass der Glaubende bemüht sein muss, „Christi Geist und Leben immer mehr in sich aufzunehmen, so dass der Christ sein selbstisches Leben ganz aufgibt und Christus zur Seele seines Lebens macht“¹¹⁹. Auch Karl Erlinghagen weist auf die Schwierigkeiten hin, die in der Rede von der Nachfolge Christi nicht übersehen werden dürfen. Christus „bleibt eine historisch einmalige Persönlichkeit. Alle Christusbildung hat es immer mit geschichtlich neuen und einmaligen Situationen zu

tun"¹²⁰. „Die adäquate Nachfolge Christi"¹²¹ sieht er darum im Leben der Gesamtkirche verwirklicht. Sie ist ein von Individualität und Lebenssituation geprägter Weg der Nachfolge Christi in der Nachfolge der Kirche. Erwachsenenbildung im vor genannten Sinne wird es daher immer zuerst mit der Selbsterhellung und Selbstrealisierung des Einzelnen unter konkretem Aufweis seines teleologischen Bezuges auf die Kirche zu tun haben. In diesem Sinne ist sie wahrhaft kirchliche Erwachsenenbildung.

§ 3 Pauperismus und Volksbildung

Der Pauperismus als Anlass zur Volksbildung - Katholische Volksbildung im Dienste der Überwindung des Pauperismus

Die Unterscheidung zwischen einem durch den Pauperismus motivierten und dem sozialen Bildungsbegriff mag auf den ersten Blick unverständlich erscheinen; in der Notlage, durch die beide verursacht wurden, und im Ziel, das mit ihnen verfolgt wird, sind sie sich zumindest ähnlich. Wenn auch der Pauperismus ein Teil der sozialen Frage ist, so verlangt dennoch der aus den Bemühungen zur Überwindung des Pauperismus resultierende Volksbildungsbegriff eine besondere Deutung. Er ist ein anderer als der soziale Volksbildungsbegriff, dem eine komplexere Deutung eigen ist, wenn gleich die Übergänge manchmal fließend sind. Der hier in Frage stehende Begriff ist eher sozialpädagogischer Natur, insofern er die Beseitigung der Missstände durch Hebung der Sitten (wie etwa bei Adolf Kolping) erstrebt, während die soziale Volksbildung in den Dienst sozialreformerischer und sozialpolitischer Absichten tritt.

1. Der Pauperismus als Anlass zur Volksbildung

Der Pauperismus ist eine Folge der ungeheuren wirtschaftlichen Umwälzungen im 19. Jahrhundert. Die schrecklichen Formen des Hungers, der totalen Verarmung, des Wohnungselendes und der sittlichen Verkommenheit der zum Proletariat herabgesunkenen Arbeiter stellen die Frage: „Was ist an den Menschen geschehen, die von dieser Wirtschaft ergriffen worden sind? Welches sind die

soziologischen Veränderungen, die die Massen der Industriebel-
völkerung erlitten haben? Welche Wirkungen haben diese .. Vor-
gänge für das geistige Leben dieser Menschen, für das Gebiet
der Bildung"¹?

In seiner bedeutsamen Rede am 25.4.1837 in der badischen Kam-
mer beklagt Franz Joseph Ritter von Buss² die moralische und
physische Vernichtung der Fabrikarbeiter, ihre Selbstaufreibung
in zügelloser Geschlechtslust und sittlicher Verwahrlosung. Er
weist auf die Gefahren dieses „Nachtgemälde(s) unserer Zeit“³
für die gesamte Gesellschaft hin und fordert Abhilfe u.a. durch
vermehrte Geistesbildung der Fabrikarbeiter. In gleicher Weise
fordert Friedrich Wilhelm Harkort 1844 „die Unwissenheit und
das Elend der untern Volksklassen, aus den Höhlen des Lasters
und den Kammern der Leiden und Noth, vor den Richterstuhl der
Humanität“⁴. „Auch dem Armen werde sein Erbtheil menschlicher
Bildung“⁵, so lautet Harkorts Programm. Alle Anstrengungen müssen
unternommen werden, um „auch den Ärmsten der Unwissenheit, der
Mutter so vieler Sünden, zu entreissen“⁶. Er fordert deshalb
mit Nachdruck: „Öffnet die unendliche Domäne des Wissens“⁷. Die
geistige Not des vierten Standes lässt sich nach W.E. von Ket-
teler jedoch nicht „mit Konzerten, Familienfesten, Bibliotheken
.. (allein) stillen“⁸. Man muss sich eher bemühen, „den Riss
wieder auszubessern, den Abgrund des Elends auszufüllen, die
strömende Wunde zu verbinden, wenn möglich zu heilen, an der das
ganze Volksleben zu versiegen droht“. Dort, „wo das Elend am
fühlbarsten sich offenbarte, die geistige Armuth in zerlumptem
Schmutzkittel sich zeigte .. und uns Volkszustände und volks=
scenen vorführt, vor denen ein mit Grauen gemischtes Mitleid
uns befällt“⁹, hat man nach Meinung Adolf Kolpings am ehesten
auf Abhilfe zu sinnen. Den jungen Handwerkern und Arbeitern
soll daher „jetzt die Hand geboten werden zu geistigem und leib-
lichem Fortkommen“¹⁰. W.E. von Ketteler schlägt „Einrichtungen
zur Humanisierung der verwilderten Massen“¹¹ vor; erst dann kön-
ne man an ihre Rechristianisierung denken.

Die Verhältnisse nach dem ersten Weltkrieg tragen zum Teil im-
mer noch pauperistische Züge. Emil Ritter meint, Volksbildung
müsse der sich anbahnenden Kulturverderbnis, der Genussucht,

der Seelenlosigkeit und der völligen sittlichen verwüstung des Volkes entgegenwirken¹². Und Carl Sonnenschein warnt, dass bei weiterer Verkümmern der Volksbildung „die brutale Demagogie der Strasse“ drohe und später nicht geklagt werden dürfe, „wenn notwendiger und heilsamer Fortschritt sich zu ekelhafter, wüster Hetze und Plebejerart wendet“¹³. Die „begabtern Köpfe der Verwahrlosung, der Verwilderung oder Verbildung“¹⁴ anheimfallen zu lassen, könnte nach August Piepers Überzeugung schwerste Folgen zeitigen.

Es ist erstaunlich, wie klar auf dem grauen Hintergrund des Pauperismus die Funktion der Bildung, die „von Anfang an zu den konstitutiven Merkmalen der Arbeiterbewegung“¹⁵ zählt, erkannt wird. Allerdings war das Bildungsverständnis der breiten Massen (wenn überhaupt vorhanden) oft anders orientiert als die katholische Erwachsenenbildung es wünschen mochte.

2. Katholische Volksbildung im Dienste der Überwindung des Pauperismus

a. Ablehnung des szientistisch-liberalen Bildungsverständnisses

Auf dem Wege zu einem der Notlage des Pauperismus angemessenen, auf der Grundlage christlicher Weltanschauung aufbauenden Bildungsverständnis gelangt die katholische Volksbildung zur einmütigen Ablehnung des szientistisch-liberalen Bildungsbegriffes.

Der utopische Bildungsoptimismus liberaler Herkunft glaubte, „allein durch positive Wissensvermittlung schon eine moralische Höherführung der breiten Massen gewährleisten zu können. .. Ein Vorhaben, das sich notwendigerweise als unzulänglich erweisen musste, da es .. übersah, dass ein blosser positivistischer Humanismus in seiner Unverbindlichkeit und Wertindifferenz nicht ausreicht“¹⁶. Für von Ketteler gelten deshalb die Bildungsbemühungen des Liberalismus von vornherein als verwerflich, weil unchristlich¹⁷. Er bezeichnet jenes Bildungsverständnis als eine „wurzelhafte Abgeschmacktheit“, „das behauptet, der Mensch könne und müsse nur aus sich selbst entwickelt werden“¹⁸, die herrliche Menschennatur bedürfe nur der Anlei-

tung zur Selbstentfaltung, um Laster und Leidenschaften von selbst zu überwinden¹⁹. W.E. von Ketteler fragt deshalb: „Wo ist die allgemeine Menschenbildung, die den Geizigen mildtätig macht, die .. mit Liebe zum Nebenmenschen erfüllt“²⁰? Alle „Weltbildung“²¹ ist nicht imstande, ein Fünkchen christlicher Liebe zu entzünden, deren es zur Überwindung der unübersehbaren Not aber bedarf. Die liberale Bildungspflege (Entfaltung der menschlichen Kräfte aus eigenem Selbst) kennt das übernatürliche Christentum und seine heilende Kraft nicht. „Bei der Bildung, die die grosse liberale Partei dem Arbeiterstande verspricht, ist Religion und Christentum gänzlich ausser acht gelassen“²² Diese Tatsache wird nach der Überzeugung von Ketteler den Arbeitern vielfachen Schaden bringen. Wird man nun den Arbeitern sagen müssen, „dass auch sie durchaus nur ihrer eigenen ungebildeten Vernunft folgen sollen und alles ausser sich verwerfen müssen, was sie mit der geringen Masse ihrer Begriffsfähigkeit nicht begreifen können? .. Die grosse Masse fühlt es, dass sie einer Autorität .. bedarf“²³. Immer deutlicher wird die Sorge um das Proletariat, das der reinen Wissensbildung im Anschluss an das Pathos der totalen Aufklärungsbewegung zu verfallen droht. Die Gleichsetzung von Wissensübermittlung und Arbeiterbildung, wie überhaupt der hereinbrechende Intellektualisierungsprozess wird auch von Adolf Kolping als schwerer Notstand empfunden. Der nachgiebigen Indifferenz des Freisinns fehlt nach Koltings Überzeugung „der Geist“²⁴. Bei dem „allgemeine(n) Geschrei nach Volksbildung“ wird „das Volk wie ein Armer an der Thüre mit einer Nothgabe für heute entlassen, ohne ihm den Trost für morgen zu gewähren“²⁵. Die Nichtbeachtung der Religion ist der Grund für das Versagen der Volksbildungsbestrebungen, die oft genug das Unheil nur vergrössern²⁶. Diese Kritik sollte sich in der Folgezeit als zu Recht bestehend erweisen. Der Arbeiter wollte „kein freies Wissen.., sondern befreiendes Wissen“²⁷. Die Arbeiterschaft drängte in ihrer Not-situation auf eine bindende soziale Lebensordnung und eine sie begründende Gedankenwelt hin. Der 'allwissende Mensch' als Leitbild und die klassenkämpferische Parole 'Wissen ist Macht!' erwiesen sich als ein verhängnisvoller Irrtum.

„Was wollen wir Katholiken im Angesichte solcher .. Thatsachen unserer Zeit .. tun?“, fragte Kolping 1848. Die Antwort liegt in Hinsicht auf die Volksbildung in den beiden Ausfaltungen des durch den Pauperismus geprägten Volksbildungsverständnisses im katholischen Bereich der Erwachsenenbildung.

b. Volksbildung als selbsttätiger Erwerb der geistigen Güter des Gewerbskreises

Die katholische Erwachsenenbildung versteht sich angesichts der oben skizzierten Problematik zunächst als elementare Ausbildung im weitesten Sinne. Diese Art der Bildung soll den Erwachsenen für seine Arbeit besser ausrüsten. „Auch die erwachsenen Arbeiter sollen Gelegenheit erhalten, in den Feiestunden und an den Feiertagen populären Unterricht in jenen Theilen der Mathematik, Naturwissenschaft usw. zu geniessen, welche von einer besonderen Anwendbarkeit auf ihren Gewerbskreis sind“²⁸. Daher schlägt von Buss die Gründung von Vereinen zur Beschaffung der Bildungsmittel vor. Die Denkschrift des Lehrers J.G. Breuer in Elberfeld vom 23.10.1846 weist in ähnliche Richtung. „Die Unterrichtsgegenstände können sein: Religionslehre, biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Allgemeine Weltgeschichte, deutsche und preussische Geschichte, vaterländische Geographie, Gesang, Schreiben, deutsche Sprache, Aufsätze (besonders für das Geschäftsleben), wirtschaftliche Gegenstände, Rechnen, Lesen..“²⁹. Durch diese Bildung soll Liebe zur Arbeit – „statt sie zu hassen“³⁰ – geweckt werden. Den wahren Wert des Menschen macht die „Tüchtigkeit, mit der er seine Stelle ausfüllt“³¹, aus. „Diese Bildung thut Noth“³², mit der „nicht eine aus blossen Scheinwesen bestehende Bildung gemeint“³³ ist. In ähnlicher Weise wie Breuer äussert sich später Adolf Kolping³⁴. Er warnt nachdrücklich vor dem verderblichen Einfluss einer falsch verstandenen Ausbildung, der sog. 'Weltbildung', die den Widerstreit zwischen innerem Denken und äusserem Tun aufrichtet³⁵. F.J. von Buss, J.G. Breuer und A. Kolping gebührt das Verdienst, in der katholischen Erwachsenenbildung die Bildung durch den und im Beruf begründet zu haben. Dieser Tatsache tut auch die Feststellung von Kettlers in seinem am 26.7.1869 in

Fulda vor dem deutschen Episkopat gehaltenen Referat 'Fürsorge der Kirche für die Fabrikarbeiter' keinen Abbruch: „In dem Berufe des modernen Arbeiters ist nichts geeignet, ihn geistig und moralisch zu heben“³⁶. Für die katholischen Meister-, Gesellen- und Lehrlingsvereine der sechziger und siebziger Jahre, denen z.T. ausgesprochen erwachsenenbildnerische Bemühungen eigen waren, umfasst „der Unterricht .. in der Regel: Religion, Deutsch, Lesen, Schreiben, Rechnen, einfache Buchführung, Zeichnen, Geographie und Geschichte, Naturkunde und Gesang“³⁷. Sie dienen der „Fortbildung und Unterhaltung der Mitglieder zur Anregung und Pflege eines kräftigen religiösen und bürgerlichen Sinnes und Lebens, um dadurch einen tüchtigen ehrenwerten Meisterstand heranzubilden“³⁸. Die Mitglieder sollen nicht allein in sittlicher und intellektueller, sondern auch in „materieller Hinsicht“³⁹ gefördert werden, um die materielle Existenz zu sichern. Die erstrebte Ausbildung will Anleitung zu den auf das unmittelbare Leben gerichteten Strebungen des Menschen sein und hilft so den Pauperismus überwinden. Denn „wie nahe liegt dem Arbeiter die Gefahr, infolge seiner geringen Bildung seine Zerstreuung in grobsinnlichen, oft geradezu sündhaften Genüssen zu suchen“⁴⁰. So muss „die selbständige geistige Thätigkeit .. geweckt werden, geistige Bedürfnisse müssen dem Geist und Herzen des Volkes anerzogen werden“⁴¹.

c. Volksbildung als Entwicklung der geistigen Kräfte und Fähigkeiten auf der Grundlage christlicher Lehren

Adolf Kolping stellt fest, dass „noch gesunde Kraft im Volke“ vorhanden ist, „nur muss sie bewahrt, gepflegt, gemehrt werden“⁴². Kolping wie von Ketteler zeichnet eine ganzheitliche Sicht des Menschen aus. Sie sehen den Menschen als intellektuelles und sittlich verpflichtetes Wesen und erstreben die leibliche und geistige Überwindung des Pauperismus. Als Mittel bietet sich die „geistige und sittliche Bildung des Menschen“⁴³ an. „Der Arbeiter kommt zuerst in seiner Persönlichkeit, in seinen individuellen Kräften und Fähigkeiten in Betracht“. W.E. von Ketteler sucht zunächst den Menschen in sich selbst fundamental zu sichern. Durch die Lehre von der Menschenwürde (hier betont von Ketteler besonders das Gewissen und die Unsterblichkeit der

Seele) hat das Christentum „dem in der Sklaverei schmachten- den Arbeiterstande .. das Bewusstsein der persönlichen Pflicht zur Ausbildung aller seiner Fähigkeiten gegeben“⁴⁴. Indem das Christentum „die ganze Persönlichkeit des Menschen zur Entfaltung aller seiner Kräfte anleitet“, gewährt es ihm „die wahre Bildung, indem es ihm Wahrheiten und Tugenden verkündet, die allein bilden können“⁴⁵. So spricht das Christentum nach von Ketteler die höchsten Beweggründe zur Ausbildung und damit „zur wahren Selbsthilfe“⁴⁶ an. Er erstrebt „Anstalten zur Hebung des intellektuellen und moralischen Zustands der Arbeiter“⁴⁷, die geeignet sind, „Wohlstand, Bildung, Religion und Sittlichkeit, Zufriedenheit und die Segnungen eines christlichen Familienlebens unter der Fabrikbevölkerung zu verbreiten“⁴⁸. Aber: „Ohne Religion, ohne Sittlichkeit bleiben alle Bemühungen für die Hebung und Besserung der Lage der Arbeiter ohne Erfolg“⁴⁹. Nur derjenige kann als gebildet gelten, der „nach Vernunft und Glauben sein Denken und sein ganzes Leben einrichtet“⁵⁰. Bildung (von Ketteler bezeichnet sie auch wohl als 'innere Bildung' im Gegensatz zur 'Ausbildung') ist so die Entwicklung der sittlichen und geistigen Fähigkeiten und Kräfte des Fabrikarbeiters auf der Grundlage einer christlich orientierten Anthropologie.

Dieser Bildungsbegriff ist eine Antwort auf die notvolle Herausforderung des Pauperismus; eine andere hat Adolf Kolping gegeben, indem er wesentliche Teile des vorbeschriebenen Verständnisses von Bildung in seinen Bildungsbegriff von der Gottesebenbildlichkeit aufnahm⁵¹. Wenn der vom Pauperismus her motivierte Bildungsbegriff auch manche Unklarheiten aufweist (so sollen z.B. Tugend, Evangelium, Sakramente und Dogmen Bildungsmittel sein), so wird man doch der Auffassung Wilhelm Niggemanns nicht zustimmen können, dass es „zu einer Klärung des Selbstverständnisses katholischer Arbeiterbildung .. bei v. Ketteler nicht gekommen“⁵² sei. Immerhin bewahrte die anthropologische und weltanschauliche Fundierung dieses Bildungsverständnisses weite Teile der katholischen Arbeiterschaft vor einer einseitigen Intellektualisierung.

§ 4 Apologetische Volksbildung

Die defensive Situation des deutschen Katholizismus als Ursprungsort apologetischer Volksbildung - Richtungen des apologetischen Volksbildungsverständnisses - Begriffsbestimmung und Kritik

1. Die defensive Situation des deutschen Katholizismus als Ursprungsort apologetischer Volksbildung

Die Defensive ist ein hervortretendes Merkmal des deutschen Katholizismus seit der Reformation. Ihre Ursachen sind vielschichtiger Natur: Seit der Protestantismus Bestand, Lehre und Verfassung der Kirche aufzulösen drohte und vom 17. Jahrhundert an Deismus und radikale Aufklärung das Christentum an seiner Wurzel gefährdeten, sah sich die katholische Theologie zu einer erhöhten apologetischen Tätigkeit gedrängt. Säkularisation und der sog. Kulturkampf liessen die Kirche tiefer in die Verteidigungssituation geraten. Die katholische Theologie der Neuzeit sah sich genötigt, in einer seit 1819 von der Dogmatik losgelösten Disziplin der Apologetik (heute in die Fundamentaltheologie integriert) die mannigfachen Abarten der Glaubensbedrohung und ihrer zweckmässigen Begegnung systematisch zu erörtern.

Fast zur gleichen Zeit tritt erstmals das apologetische Volksbildungsverständnis in Erscheinung. Sehr bald erkannte die Kirche in der Volksbildung eines ihrer vornehmsten Mittel zur Verteidigung und Bewahrung. Sie nahm daher die Volksbildung in ihren Dienst¹; gleichzeitig sollte die Bildungsinferiorität der deutschen Katholiken², die bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein wirksam ist, beseitigt werden. Der Volksbildungsbegriff wird zum Zwecke der Glaubensverteidigung und Glaubenssicherung zu einem „Zweckbegriff“³ umgeprägt. Es nimmt nicht wunder, dass der apologetische Begriff der Volksbildung eine gewisse Nähe und Abhängigkeit zum theologischen Begriff der Apologie aufweist. Die nach 1830 von katholisch-kirchlicher Seite einsetzende Volksbildungsbewegung ist „im besonderen eine Gegenaktion gegen die Einflüsse der Aufklärung“⁴ und anderer glaubensgefährdender Zeitströmungen. Mittels der Volksbildung

versucht die Kirche, den Glauben in weiten Bevölkerungskreisen zu erhalten und später die neuen Lebenslagen und Zeitströmungen in die christliche Lebensform einzubewältigen. „Dabei war diese katholische Volksbildung unter Leitung des Klerus lange .. den modernen Wandlungen gegenüber ablehnend, apologetisch eingestellt“⁵. Auch die Schaffung der Grossorganisationen (Borromäusverein, Gesellen- und Arbeitervereine, Volksverein) diente „zunächst der Abwehr feindlicher Kräfte und Bestrebungen“. Aber ebenso gewiss ist auch, „dass sie sich entwickelten, dass sich in ihnen langsam aber stetig ein Übergang von mehr negativer Einstellung zu einer mehr aufbauenden Betrachtungs- und Arbeitsweise vollzog“⁶. Aus der anfänglichen Notwehr und Verteidigung heraus entwickelt sich auch die katholische Volksbildung weiter. Dieses neue, weiterentwickelte Verständnis von Volksbildung wird im folgenden darzustellen sein.

'Apologetisch' bedeutet im folgenden soviel wie abwehrend, verteidigend, sichernd. Der apologetische Volksbildungsbegriff ist - von ähnlichen, zeitlich begrenzten Entwicklungen in der evangelischen Erwachsenenbildung abgesehen - als ein genuin katholischer Volksbildungsbegriff anzusehen. Hauptsächlich seine Motivation und Zielsetzung unterscheiden ihn vom katholisch-aufklärerischen Volksbildungsbegriff.

2. Richtungen des apologetischen Volksbildungsverständnisses

Die apologetischen Bemühungen der katholischen Erwachsenenbildung konzentrieren sich um drei Schwerpunkt: Abwehr 'schlechter Schriften', Verteidigung gegenüber Sozialismus und Kommunismus und schliesslich allgemeine Sicherung des Glaubens und der Sitte⁷.

Der Jesuit Franciscus Sacchini veröffentlicht 1614 in Ingolstadt zwei Arbeiten über nutzbringende und sittengefährdende Lektüre⁸, die später auch von Protestanten herausgegeben wurden und weiteste Verbreitung fanden. Sacchini verdammt alle schlechte Lektüre wegen ihrer schädlichen Wirkung und weil sie der erhabenen Würde des Christen widerstreite, zumal genügend sittenreine Lektüre zur Verfügung stehe. Zu Anfang des 19. Jahrhunderts beklagt Heinrich Sautier, „dass eine verkehrte Lektüre,

der Missbrauch dieser edlen Menschengabe, der Lesekunst, die meiste Schuld an der heutigen Verbreitung des Unglaubens trägt und hiemit die Übertretung der allerersten Pflicht gegenüber Gott erzeugt. Sie ist es, welche bald mit offener Stirn, bald mit geschlossenem Helme die göttliche Offenbarung bestreitet.. Dieser Unglaube theilet sich dann dem gemeinen Manne, und selbst dem dienenden Stande, mit"⁹. Er fasst daher eine Bibliotheksgründung ins Auge, die „unschädlichere Nahrung“¹⁰ bietet, „damit die Herde vor verpestender Weide bewahrt werde, deren Gefahr sich heut zu Tage mit der bis zum Handwerk herabgewürdigten Schriftstellerey, und mit der zunehmenden Wiss- und Lesebegierde verdoppelt, - verhundertfacht“¹¹. Entgegen den „zwey Giftpflanzen unseres Zeitalters.., Unglauben und.. Geilheit, deren Samen gar in Betbüchern und Andachtsbildern häufig ausgestreuet wird“, soll es in der Sautierschen Bibliothek heissen: „Hier ist unschädliche, gesunde Weide“¹²!

Die Zustände in der Presse sind später für August Reichensperger und Frh. von Thimus der Ausgangspunkt neuer Überlegungen. Sie stellen fest, „dass dieselben für die Katholiken sehr bedenklicher, ihren Glauben, ja überhaupt die gute Sitte bedrohender Art seien.. . Dass es dringend not tue, Wandel zu schaffen, lag auf der Hand. .. Es handelte sich darum, die Produktion guter Schriften zu beleben“¹³. So stellt sich der Borromäusverein „als das nächste Ziel .. die Aufgabe, dem verderblichen Einflusse, den die schlechte Lietratur auf alle Klassen der bürgerlichen Gesellschaft ausübt, durch die Begünstigung und die Verbreitung guter Schriften entgegenzuwirken“¹⁴. Kirche und Staat müssen in gleicher Weise an der Bekämpfung unsittlicher und irreligiöser Schriften interessiert sein¹⁵. Das Volk braucht Schriften, die die ruhige, feste Sprache der Überzeugung und Zuversicht sprechen, nicht Bücher aus übertriebener Streit- und Kontroverslust, die nur eine feindselige Stimmung erzeugen¹⁶. Es bedarf dazu „vieler gleichgesinnter Kräfte zur Förderung ächt Kirchlicher Gesinnung und Handlungsweise“¹⁷. In einer auf Abwehr und positiven Aufbau gerichteten volksbildnerischen Arbeit durch Schrifttum unterzieht sich der Borromäusverein dieser Aufgabe. Der 59. Deutsche Katholikentag (1912) weist wiederum

auf die Notwendigkeit hin, „durch Verbreitung guter Lektüre der schlechten, vor allem der glaubensfeindlichen und sittenlosen Literatur entgegenzuarbeiten und wahre Volksbildung zu fördern“¹⁸. Noch 1935 heisst es in der revidierten Satzung des Borromäusvereins: „Der Borromäusverein verfolgt den Zweck, das religiös-sittliche Leben der deutschen Katholiken des In- und Auslandes durch die Verbreitung guter Schriften .. zu schützen und zu fördern“¹⁹. Alexander Schnütgen urteilt daher, dem Borromäusverein sei eine gewisse Vorliebe für mehr oder weniger apologetisch bestimmte Darstellungen eigen; darüber hinaus zeige er eine gewisse Zurückhaltung Schriften gegenüber, „deren Gedanken- und Stimmungswelt von der in kirchlichen Kreisen gewohnten absteht“²⁰.

Nach der Entstehung des Borromäusvereins weisen die Bestrebungen auch vieler anderer in dieselbe Richtung. So sollen z.B. die 'Katholischen Vereine' sich „an der geistigen und sittlichen Bildung des Volkes betheiligen“²¹. Die Zurückhaltung schädlicher und die Verbreitung guter Bücher ruft zwar den Vorwurf der Vormundschaft seitens der 'Aufgeklärten' hervor, doch „Abwehr! entgegen die Katholiken“²². Auch im „Mittelstande findet sich vielfach Unglaube und lüderliche Aufklärerei. .. Die Zersetzung hat .. auch hier durch schlechte Volksschriften begonnen“²³. Franz Joseph von Buss sieht zwei Möglichkeiten der Gegenwehr: einmal „muthig und unermüdet .. den gehässigen Lügen die Wahrheit, den oberflächlichen Meinungen des Tages den Ernst der katholischen Lehre“²⁴ entgegenzusetzen durch „Verbreitung passender Schriften und katholischer Blätter, durch Vorträge .. und Besprechungen .. beizutragen, dass wider die katholische Lehre verbreitete Irrtümer mehr entfernt, schiefe Deutungen berichtigt und die vorzüglich angefochtenen Wahrheiten derselben in ihrer Reinheit und in ihrem hohen Wert besser erkannt werden“²⁵. Zum andern schlägt er vor, „diesen schändlichen Verbildungsvereinen christliche Bildungsvereine entgegenzusetzen, wie das Kolping in seinen Gesellenvereinen thut“²⁶. „Im Abfall von Gott gründet .. die tiefste Wurzel des Leidens: folglich ist das dringendste und souveränste Heilmittel die religiöse Restauration“²⁷. Adolf Kolping

versucht sich im Schreiben katholischer Volkskalender. „Nachdem die Fusstritte etwas zu empfindlich ausfielen“, haben sich die Katholiken „zur Wehr gesetzt“. Doch die Antwort „ist einseitig ausgefallen, wir hinken auch da noch auf einem Bein“²⁸. Weil aber die männliche Jugend „noch der Bildung fähig ist“, soll sie „vor dem gegenwärtigen Elende ihres Alters bewahrt werden“²⁹ zu geistigem und leiblichem Fortkommen.

Karl Muth urteilt später über das apologetische Bemühen der frühen Phase katholischer Volksbildung so: „Die Kampf Stimmung war vorübergehend notwendig. Wie anders hätte das Selbstbewusstsein der Katholiken, das in den Tagen der Josephinischen Aufklärerei im Dusel eines humanitären Allerweltschristentums eingeschlummert war, wiederbelebt werden können, als in der Zusammenfassung aller Kräfte auf dies eine Ziel“³⁰.

Der zweite Schwerpunkt der katholischen apologetischen Volksbildung liegt in der Abwehr des Sozialismus und Kommunismus. Hatte schon F.J. von Buss auf die Notwendigkeit apologetischer Volksschriften zur Bekämpfung der sich „im Volke .. verbreitenden Irrthümer, z.B. die communistischen“³¹ hingewiesen, so wird vor und um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert diese Aufgabe umso dringlicher empfunden. Um „die Irrtümer und Umsturzbestrebungen auf sozialem Gebiet zu bekämpfen und die christliche Gesellschaftsordnung zu verteidigen“³², tritt der 'Volksverein für das katholische Deutschland' an³³. Er ist geradezu als eine „Reaktion gegen die sozialdemokratische Propaganda“³⁴ zu betrachten, wie schon die in der Zeit von 1860 bis 1875 entstandenen katholisch-sozialen Vereine mit begrenzter Wirksamkeit. „Im heutigen lebhaften Verkehrsleben, bei der grössern Freiheit des einzelnen im gesellschaftlichen und öffentlichen Leben ist nur geistige Schulung, persönliche Willensstärke, veredelte Gemütsrichtung im Stande, einen Wall gegen glaubensfeindliche und sittenlose Anstürme zu bilden“³⁵. Nicht Warnen und polizeilicher Zwang helfen in durchgreifender Weise, „sondern am wirksamsten das Hinlenken auf die Güter höherer Geistes- und Herzensbildung, wie man denn auch nur durch Bereitstellung guter Schriften und Zeitungen die schlechten zu verbannen mag“³⁶. „Was die apologetische und überhaupt die Massen-

literatur M.Glabachs dem einfachen katholischen Manne gegen die sozialdemokratische Agitation, gegen den Terror der freien Gewerkschaften und den Antiklerikalismus der Freidenker tatsächlich geholfen hat"³⁷, ist nach der Meinung Emil Ritters gar nicht hoch genug zu veranschlagen. Weil die unaufgeklärte Masse „leicht einer Irreführung durch gegnerische Agitation“ zum Opfer fällt, deshalb sollen „die neueren volkstümlichen apologetischen Schriften .. nach und nach .. zur Hausbibliothek des katholischen Arbeiters werden“³⁸. Denn nur so kann „auch der Mann aus dem Volke .. Apologie treiben“³⁹. Apologetische Vorträge und genaue Unterrichtung über strittige religiöse Fragen sind neben dem Schrifttum die Hauptbildungsmittel der apologetischen Volksbildung dieser Zeit. Der Volksverein wird daher von Emil Ritter mit Recht als eine „Massenorganisation für soziale und apologetische Aufklärung“⁴⁰ bezeichnet. Als solcher suchte er in volksbildnerischen Bemühungen die sittlich-religiösen Ideale des Christentums „zu verteidigen und zu erhalten“⁴¹. Diese Verteidigung ist umso wichtiger und notwendiger, „als den christlichen Idealen ein gefährlicher Gegner entstanden ist in einem Materialismus, der in weiten Kreisen des Volkes schon zur Weltanschauung geworden ist und zwar durch die Propaganda des Sozialismus“⁴². „Von diesem den Geist und das Herz unseres Volkes auch durch Pflege seiner Geistesbildung zu befreien, muss darum die Aufgabe aller jener sein, die den Einfluss des Christentums heben und den Materialismus zurückdrängen wollen“⁴³. Aus der Tatsache, dass die Angriffe gegen den christlichen Glauben auf fast allen Gebieten erhoben werden, leitet Franz Xaver Walter die Verpflichtung zur Volksbildung ab, „um solche Angriffe abzuwehren, die von den Sendboten des Unglaubens, von einer frivolen Presse, von sozialistischen Agitatoren gemacht werden“⁴⁴. Alle Kräfte müssen eingesetzt werden, vornehmlich die der Bildung, „um uns nicht von dem Platze, den der Katholizismus als Weltanschauung entsprechend seiner Bedeutung beanspruchen darf, verdrängen zu lassen“⁴⁵. Dieser Tatsache sieht sich heute noch die katholische Erwachsenenbildung der DDR gegenüber, die ein Leben im Untergrund führen muss. An ihr wird deutlich, dass apologetische Volksbildung infolge besonde-

rer Situationsbedingtheiten ein legitimer und notwendiger Bestandteil des katholischen Erwachsenenbildungsverständnisses sein kann.

Die allgemeine Sicherung des Glaubens und der Sitte bildet einen dritten Schwerpunkt katholisch-apologetischer Volksbildung. Sie ist ein frühes Motiv und findet sich sowohl bei Sailer wie von Wessenberg. Weil die sog. „Weltbildung“⁴⁶ einen Widerstreit zwischen innerem Denken und äusserem Tun bewirkt und die „sinnliche Nahrung“⁴⁷ grösseren Einfluss hat als die wahren Bildungsmittel, muss die Volksbildung sich im Dienste der Moralität gegen die Amoralität wenden. „Die Geistesbildung, welche die Menschheit vom Joche der Barbarei und von wirtschaftlicher Not befreit hat, sie wird auch dazu beitragen, sie von den Schlacken und dem Schmutz der Unsittlichkeit zu befreien“⁴⁸. Volksbildung in diesem Sinne wirkt als „Ausbildung der Denkfähigkeit und Veredlung des Gefühlslebens“. Sie „geben am ehesten dem Menschen die natürliche Kraft der Selbstbeherrschung über die niedrigen Triebe der geistig-sinnlichen Natur und die natürliche Empfänglichkeit für die erhabenen Wahrheiten der Religion“⁴⁹. Die katholischen Vereine sollen „für die katholische Bildung des deutschen Vaterlandes eine Macht werden, die einen starken Damm bilden gegen jene unchristliche Wissenschaft, die der christlichen Wissenschaft und Bildung gegenübergetreten ist“⁵⁰. Um dem Volke den Glauben zu erhalten, wird 1890 der Zusammenschluss aller Stände angeregt, „um den einbrechenden Feind zu wehren, die Irrenden zu belehren, die Schwankenden zu schützen und den Eifer der Treuen noch mehr zu erwärmen“⁵¹. In die Anfänge der neunziger Jahre fällt auch das Erscheinen jener Art von apologetischen Volksschriften, „die die Grundfragen des Christentums behandelten und in der Art ihrer Abfassung jegliche konfessionelle Zuspitzung auf das sorgfältigste vermieden“⁵². Wie aktuell das apologetische Bildungsverständnis bis in das 20. Jahrhundert ist, beweist Carl Sonnenscheins Frage: „Mit welcher Ausrüstung stehen unsere jungen Männer vor den Angriffen der atheistischen Presse und vor den Banalitäten der monistischen Propaganda? Das Freidenkertum fordert das organisatorische Aufgebot unserer apologetischen Bildungsarbeit“⁵³.

In der Religionshochschule Elkeringhamausen erlangt während der nationalsozialistischen Unterdrückung die apologetische Erwachsenenbildung in der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Ideologie eine gewisse Bedeutung⁵⁴.

3. Begriffsbestimmung und Kritik

Bei dem Versuch, den apologetischen Volksbildungsbegriff zu bestimmen, ergibt sich, dass sich dieser Begriff als besonderer Typ der katholischen Erwachsenenbildung durch eine besondere Funktionalität ausgrenzt, d.h. 'geistige Schulung' (August Pieper), 'Pflege der Geistesbildung' (Franz Brandts) und 'Veredlung des Gefühlslebens' (Otto Müller) stehen im Dienst der Glaubenssicherung und Abwehr widerchristlicher Bestrebungen. Das Hauptmerkmal dieses Bildungsverständnisses ist seine Funktionalität und Intentionalität mit den sich für Bildungsmittel und Methodik ergebenden Konsequenzen. Der apologetische Bildungsbegriff kann sich als Typ wandeln (bedingt durch seine Intentionalität); seine Nähe zum intensiven und aufklärerischen Bildungsverständnis ist unübersehbar.

Historisch setzt die Kritik am apologetischen Volksbildungsverständnis zu einer Zeit ein, als es seine zeitbedingte Bedeutung bereits verloren hatte. Es wird weniger die Existenzberechtigung des apologetischen Erwachsenenbildungsbegriffes bezweifelt als vielmehr der Mangel einer Neuorientierung unter andersgearteten Voraussetzungen beklagt. So stellt 1899 Karl Muth bereits eine „Entlastung der Geister und Gemüter“ fest, die ihre wohltätige Wirkung bereits gezeigt habe. Eine kritische Prüfung der bisherigen Voraussetzungen und Grundlagen sowie eine Umschau lässt ihn die Feststellung treffen, der Fortschritt, der in der allgemeinen geistigen Entlastung liege, sei für die Katholiken noch nicht übersehbar⁵⁵. Verhältnismässig rasch stellen sich in der Folgezeit positive Ansätze zur Überwindung einer rein negativen, auf Verteidigung und Bewahrung ausgehenden apologetischen Volksbildung ein. Alois Wurm weist auf das belgische Vorbild. Dort „ging man nicht von der Frage aus: Was widerspricht der katholischen Glaubens- und Sittenlehre? sondern von der andern: Was vermag die Menschen unse-

rer Zeit und auch die geistig hochstehenden und reifen, innerlich zu fördern und zu bereichern"⁵⁶? Die Bewahrungsandragogik hat nach Wurms Auffassung weder zu einem verpflichtenden Bildungsziel in einem „lebendigen, einheitlichen und universalen Sinn“ noch zur Entwicklung eines „lebendig geschauten .. Menschentypus“⁵⁷ geführt. „Die Entwürdigung der Bildung zum 'Mittel' im Dienst einer wesentlich auf Erhaltung und Steigerung des äusseren Bestandes der Kirche“⁵⁸ gerichteten Volksbildung veranlasst Robert Grosche, nach den entscheidenden Grundlagen der christlichen Volksbildung zu fragen. Die Kritik von Alois Schardt beklagt die Tatsache, dass die christliche Volksbildung sich allzu lange darauf versteifte, „dem gläubigen Gemüt die Welt zu filtern, ihm bestimmte Weltausschnitte vorzuenthalten“⁵⁹. Diese besonders in der katholischen Buchauswahl geübte Praxis und ein solches Bildungsverständnis könne dem Menschen nicht gerecht werden, „der zur Fülle seiner Fähigkeiten, zu seiner personalen und individuellen Blüte“⁶⁰ gelangen soll. „Kirchliche Bildungsarbeit ist nicht mehr in erster Linie Defensive, sondern sie ist mehr oder weniger Glaubenschule, die .. den Dienst der Hinführung von der Welt zum Glauben leisten will“⁶¹. Dabei geht es weiterhin darum, „alle Lebensbereiche, in denen unsere Christen und Nichtchristen leben, mit christlichem Geiste zu durchleuchten, die christliche Weltanschauung dem Irrtum und der Verflachung entgegenzusetzen“⁶².

Die für das Heute entscheidende Umdeutung der apologetischen Volksbildung liegt in der sog. 'missionarischen' Erwachsenenbildung. Der Bildungsbegriff ist nicht statisch, er bedarf des ständigen Neuentwurfs auf eine sich wandelnde Welt. Christliche „Bildung darf nicht nur apologetisch sein, sie muss missionarischen Charakter tragen“, „um allen alles zu werden“⁶³. Ihr muss eine starke Dynamik eigen sein, die Ernst Michel schon 1931 als Einbewältigung der menschlichen Existenz in die christliche Lebensform gekennzeichnet hat⁶⁴.

Gewiss wird man die Verdienste der apologetischen Volksbildung nicht bestreiten können; in notvoller Zeit hat sie dem deutschen Katholizismus grosse Dienste erwiesen. Dennoch ist das apologetische Verständnis von Volksbildung nicht zu einem eigentlichen

und wesenhaften Verständnis von Bildung vorgedrungen.

§ 5 Der soziale Volksbildungsbegriff¹

Volksbildung, eine Voraussetzung der christlichen Sozialreform -
Der christlich-soziale Volksbildungsbegriff und seine Deutun-
gen - Die Zweckrichtungen des sozialen Volksbildungsbegrif-
fes - Kritik

Ein grosser Teil der katholischen Erwachsenenbildungsbestre-
bungen ist eine Antwort auf die allgemeine Not der sozialen
Frage. „Durch die Entwicklung des sozialen Problems“ fand die
katholische Volksbildungsarbeit „einen neuen Einsatz und neuen
Bereich“². Zuerst wurde die soziale Not beim Handwerker, dann
beim Bauern und schliesslich beim Fabrikarbeiter als Problem
der Volksbildung gesehen³. In der Abwehr liberalistischer und
sozialistischer Lösungsversuche der sozialen Frage wird eine
christliche Konzeption erstrebt. Weil „im Grunde .. der Be-
griff der Bildung sozial .. zu verstehen ist“⁴, erkennt man,
dass „in der Tat die soziale Frage auch eine Frage der Bildung
ist“⁵ und bedient sich ihrer zur Beseitigung oder Milderung
des Pauperismus⁶ und zur Durchsetzung einer christlichen Lö-
sung der Sozialreform unter gleichzeitiger Begründung eines
eigenen sozialen Bildungsverständnisses. Hatten schon Franz
von Baader und Franz Joseph von Buss eine „sozialethische Er-
ziehung“⁷ erstmals in Deutschland zu begründen versucht, so ge-
langt die katholische Erwachsenenbildung der Folgezeit in ih-
rer Dienstfunktion für sozialpolitische und sozialreformer-
ische Aufgaben⁸ zu einem Volksbildungsbegriff eigener Prägung.

1. Volksbildung - eine Voraussetzung der christlichen Sozial- reform

Die Erkenntnis, dass eine Besserung der sozialen Verhältnisse
nicht ohne gesteigerte Volksbildung zu erwarten sei, findet
sich schon bei von Buss, Breuer, Kolping und von Ketteler. Aller-
dings grenzen sich diese Bemühungen von der der Folgezeit da-
durch ab, dass sie die Bedeutung der „institutionelle(n) Verän-
derung der Zustände und Verhältnisse mit den Mitteln politi-

scher Gestaltung"⁹ nicht erkannten bzw. nicht im gebotenen Rahmen einsetzen konnten. Aus diesem Grunde musste auch für eine Darstellung der sozialen Volksbildung in ihrer Dienstfunktion für sozialpolitische und sozialreformerische Aufgaben auf die frühe Erwachsenenbildungsliteratur verzichtet werden.

1871 wird auf dem deutschen Katholikentag angeregt, „die belehrenden Schriften über die soziale Frage in populärer Form gratis unter die Arbeiter zu verteilen“¹⁰. Die Verknüpfung sozialpolitischer Bemühungen mit der sie voraussetzenden und begleitenden geistigen Bildung der Massen wird erstmals im Jahre 1898 durch den Strassburger Vortrag August Piepers¹¹ und einen entsprechenden Beschluss des Volksvereinsvorstandes, sich entschiedener der Volksbildung zuzuwenden, deutlich¹². „Das Bestreben, dem Volke mehr als bisher Geistesbildung zu vermitteln, ist zunächst eine Forderung der Socialreform“¹³. Schroffe Unterschiede in der Teilhabe an den geistigen Gütern bedingen eine „weitverbreitete Theilnahmslosigkeit an der socialen Reformthätigkeit in einer Zeit der wirtschaftlichen Interessenkämpfe“¹⁴. Also muss „dem Volke .. mehr Bildung zugeführt werden“¹⁵; die „grossen Aufgaben der Socialreform“¹⁶ fordern dies. „Uns allen geht es zu langsam voran mit der Besserung der socialen Verhältnisse“¹⁷. Die Ursache liegt in der Gleichgültigkeit und „im Mangel an socialpolitischer Aufklärung und Schulung. Hier an diesem Punkt muss der Hebel angesetzt werden“¹⁸. Wer sich um Aufklärung und Anregung auf sozialem Gebiet bemüht, fühlt sich recht oft „als Prediger in der Wüste“¹⁹. „Wir rufen deshalb notgedrungen in das Land hinaus: Hebt die Bildung unseres Volkes“²⁰! Die Bemühungen auf sozialem Gebiet sind mit volksbildnerischen Bemühungen eng verknüpft: „Hebung der Volksbildung ist .. tatsächlich eine Vorbedingung der Forderung der Sozialreform“²¹, denn „wo es im Volke an .. Bildung .. fehlt, können weder die beste soziale Gesetzgebung noch die berufsgenossenschaftliche Selbsthilfe, diese beiden Arme der Sozialreform, einem Stande aufhelfen“²². Die Volksbildungsbestrebungen sind deshalb „ein so sehr wichtiges Glied in der Reihe der Mittel der Sozialpolitik“²³. In ähnlicher Weise

äussern sich 1902 Franz Hitze²⁴ und Otto Müller²⁵. Die Volksbildungsbestrebungen bilden auch dann noch „den wichtigsten Teil der grossen sozialen Frage“, als diese „ihrer Hauptsache nach längst keine Magenfrage mehr ist“²⁶. Es gilt, „den Mangel an gebildeten Laien im sozialen Vereinsleben grundlegend zu überwinden“²⁷. Die Hebung der Bildung ist weiterhin „für die arbeitenden Klassen eines der wichtigsten Mittel, zu einer höheren Lebenshaltung emporzusteigen und nach erfolgtem Aufschwung den erhöhten standard of life zu behaupten und in menschenwürdiger Weise auszunützen“²⁸. In zunehmendem Masse steht auch der Zusammenhang zwischen Volksbildung und sozialer Frage auf den Deutschen Katholikentagen zur Diskussion. Ohne Vorarbeit der Volksbildung könne eine „einsichtige soziale Selbstbetätigung der einzelnen Stände nicht erwartet werden“²⁹; „eine gesteigerte Volksbildung“ ist eine „politische, soziale und sozialetische Notwendigkeit“³⁰, so Prof. Georg Schreiber 1921 in Frankfurt/M.

Bis heute gilt: „In keiner sozialen Schicht erweist es sich eindeutiger als gerade in der Arbeitnehmerschaft, dass der Weg zum sozialen Aufstieg im wesentlichen nur über Verbesserung und Ausbau der Bildungsmöglichkeiten führt“³¹. Tatsächlich ist „die soziale Frage“ auch heute noch „eine Bildungsfrage“³².

2. Der christlich-soziale Volksbildungsbegriff und seine Deutungen

Der soziale Volksbildungsbegriff erweist sich in der katholischen Erwachsenenbildungstheorie als ein komplexer Bedeutungszusammenhang, der in seiner Funktionalität in ganz verschiedene Richtungen weist: er reicht von der 'Pflege gründlichen Wissens' bis hin zur 'Erhellung und Erfüllung menschlicher Sozialanlage'.

August Pieper begreift die soziale Volksbildung als „Geistesbildung“³³, die durch Vermittlung eines „grössern Antheil(s) an den reichen Kulturgütern unserer Zeit“³⁴ durch „selbständige geistige Tätigkeit“³⁵ erlangt werden kann, d.h. „geistige Bedürfnisse müssen dem Geist und dem Herzen des Volkes anerzogen werden“³⁶. Diese „Bildung und Erziehung des socialen Menschen

und echten Staatsbürgers, d.h. des Gemeinschaftsmenschen" „ist nicht durch Wissensunterricht zu vermitteln“³⁷. „Die physisch entlastete, geistig freigewordene Arbeitskraft gilt es zu froher geistiger und sittlicher Bethätigung heranzubilden und zu erziehen“³⁸. Als Mittel, dem Volk mehr Bildung zuzuführen, stellt Pieper „Vorträge und Unterrichtskurse“ und später „die besinnliche Aussprache“³⁹ in den Vordergrund. Franz Hitze möchte durch die soziale Bildung den Arbeiter befähigen, „mit offenem Blick, mit Verständnis und Interesse die Verhältnisse und Geschehnisse in seiner Umgebung, seinem Wirkungskreise zu beobachten und zu beurtheilen“⁴⁰. Dies ermöglicht ihm allein die Bildung. Darum soll die „Phantasie .. durch veredelnde Vorstellungen und Bilder befruchtet werden; würdige Gedanken, edle Ziele und Motive sollen sein Gemüth erheben, seinen Willen beflügeln, seinem Charakter Festigkeit und Halt geben“⁴¹. Solche Bildung ist eine Sinnerschliessung „für das Wahre, Gute und Schöne“⁴². Nach Otto Müller erfordert das moderne Leben „eine höhere geistige Befähigung und Betätigung des Einzelnen“⁴³, die durch Vermittlung von „Bildungsschätze(n)“⁴⁴ bewirkt wird. Es sollen „das Wissen des kleinen Mannes“ gehoben, „seine Kenntnisse“ erweitert werden, um so „dem geistigen Fortschritt“⁴⁵ zu dienen.

Unter „Vorbereitung und Schulung des Volkes zur Ermöglichung einer christlichen Lösung der sozialen Frage“⁴⁶ lassen sich eine Reihe Deutungen des sozialen Bildungsbegriffes zusammenfassen, die auf eine „erhöhte Teilnahme an der Welt des Wissens und der Kunst“⁴⁷ abzielen. Das Volk „über seine sozialen Aufgaben aufzuklären, es dafür .. zu schulen, dass es auch mitarbeiten kann zur Besserung seiner wirtschaftlichen Lage in der heutigen Gesellschaftsordnung“⁴⁸ wird durch Unterricht, Belehrung und Weckung des Bedürfnisses „nach Fortbildung des Verstandes und des Gemüthes“⁴⁹, eine der Fachbildung vorausgehende „allgemeine Geistesbildung“⁵⁰ erreicht, um so „den Mangel an geistiger Regsamkeit und Empfänglichkeit für die ernsteren Aufgaben unserer Zeit“⁵¹ zu beheben. Belehrt werden soll über „die aus der neuzeitlichen Entwicklung erwachsenen sozialen Aufgaben, geschult werden zur Mitarbeit an der geistigen (zuerst!)

und wirtschaftlichen Hebung aller Berufsstände"⁵². Der soziale Volksbildungsbegriff lässt sich so als „erhöhte Anteilnahme an den geistigen und sittlichen Gütern der christlichen Kultur“⁵³ zum Zwecke der Durchsetzung sozialpolitischer Vorstellungen begreifen.

Trotz häufiger Betonung der Wissenserweiterung ist die Ausrichtung dieses Bildungsverständnisses auf die Bildung des ganzen Menschen nicht zu übersehen, was es hinreichend von sozialen Volksbildungsbestrebungen anderer Richtungen unterscheiden dürfte. Die christlich-soziale Volksbildung erstrebt die Bildung der intellektuellen, der Gemüts- und Willenskräfte des Erwachsenen. Die Auffassung Fritz Stippels, man habe unter Bildung nichts anderes verstanden als „'geistigen' Besitz bzw. 'geistiges' Kapital“⁵⁴, dürfte für den Bereich der katholischen Erwachsenenbildung nur beschränkt Geltung haben, wenngleich auch hier eine Entwicklung unverkennbar ist. Hatte bisher den sozialen Volksbildungsbegriff Komplexität der Deutungen gekennzeichnet, so erreicht er bei Carl Sonnenschein durch klare Unterscheidungen erstmals grössere Genauigkeit. Sonnenschein verbindet „elementare Kenntnisse“ auf sozialem Gebiet (an Stelle bisheriger mangelhafter sozialer Volksbildung) mit der „Erziehung des Willens zu wirklicher Gemeinnützigkeit“⁵⁵ in einer „allgemeine(n) und vertiefte(n) Volksbildung“⁵⁶, die der Überbrückung der wirtschaftlichen und bildungsmässigen Klassengegensätze zu dienen hat. Den „Umfang der Bildung“⁵⁷ machen 1. die Allgemeinbildung („Sie bezieht sich auf die Gebiete des Wissens im weitesten Sinn“⁵⁸), 2. die standesgemässe Fachbildung, 3. die staatsbürgerliche Bildung und 4. „was man in einem besonderen Sinne Bildung nennt und was mit der geistigen Regeksamkeit in ursächlichem Zusammenhang steht, nämlich die Gesamtheit des Sichgebens, der Sitten und des Betragens“⁵⁹ aus. Solche Bildung schafft „Einblick in die Wirklichkeit, wie sie ist“⁶⁰; sie fördert steigende Kenntnis, wachsenden Sinn für die Dinge, freudiges Begreifen und Achtung. Sonnenschein will „die Verstandesbildung nicht überschätzen“⁶¹, doch ist sie die Grundlage, um „geistige Regeksamkeit“⁶² zu fördern und den sozialen Frieden zu bauen.

Für Franz Gruber umfasst der soziale Volksbildungsbegriff „Pflege gründlichen Wissens - als Grundlage intellektuellen Verstehens - und Pflege rechter Gesinnung“, als deren Frucht er sich „Verstehen-Wollen als sittliche Tat“⁶⁵ erhofft. Diese so verstandene Bildung ist keiner „Kategorie der Nützlichkeit oder Dienstbarkeit“ zuzuordnen, sondern besitzt „einen unabhängigen Persönlichkeitswert in sich“⁶⁴, da sie „lebendiger Besitz oberster Erkenntnis- und Willensideen“⁶⁵ ist. Das Wesen der Bildung besteht mithin „in der möglichst vollkommenen Verfügbarkeit der psychischen Kräfte durch deren lebendige Beziehungssetzung zu höheren Ideen“⁶⁶. „Volksbildung .. im sozialen .. Sinne verstanden“ hat die „Erweckung und Pflege der psychischen Kräfte“ „des zu Bildenden“⁶⁷ zum Objekt. Sie soll „im Erwachsenen durch heilende geistige Besinnung auf seine konkrete Lebenslage hin soziale Kraft .. bilden“⁶⁸, wie Ernst Michel formuliert hat.

Soziale Erwachsenenbildung ist nach Albrecht Beckel „jener Teil der Erwachsenenbildung, der dem mündigen Menschen seinen Standort im gesellschaftlichen Ganzen erhellen und ihm die Möglichkeiten seines personengerechten Verhaltens aufzeigen will“, um ihn dadurch „in bezug auf die zu entscheidenden gesellschaftlichen Fragen“⁶⁹ urteilsfähig zu machen. Katholisch-soziale Bildungsarbeit will „zur Sinnerfüllung der menschlichen Sozialanlage führen“, wobei sie sich sowohl „der Vermittlung von Kenntnissen über die Eigengesetzlichkeit des sozialen Lebens und seiner Bereiche“ bedient, „als auch um die Stärkung der sozialen Führungskräfte“⁷⁰ bemüht. Darüber hinaus soll nach A. Beckel die Sinnhaftigkeit des Sozialen und dessen Zugehörigkeit zum Wesen des Menschen zur Darstellung gelangen. Wenn schon festgestellt wurde, dass dem sozialen Begriff von Volksbildung ein komplexer Bedeutungsgehalt eigen ist, so schliesst das eine spezifische, ihm allein zugehörige Merkmaligkeit nicht aus:

a) Im sozialen Bildungsgeschehen geht es um den konkreten Bezug Person-Gemeinschaft; die Realsituation des Einzelnen und der Gemeinschaft wird für die Volksbildung relevant, was übrigens schon für die Zeit des Pauperismus gilt. Bildung erscheint

„nicht ohne einen Bezug auf die Realsituation des Bildungspartners möglich“⁷¹. 'Sozial' bedeutet die Bereitschaft zur „Arbeit am Ganzen, .. Sorge für alle“, „dem Höhenweg dienen, den wir die Mitmenschheit sollen helfen emporzugesuchen“⁷². Dem sozialen Bildungsbegriff wohnt eine „Tendenz zur sozialen Bindung“⁷³, zur Sach- und Gemeinschaftsbezogenheit inne.

b) Der soziale Volksbildungsbegriff der katholischen Erwachsenenbildung vermeidet Einseitigkeiten. Die „Kenntnis der Natur und der Sozialwelt“⁷⁴ allein leisten noch nicht die Lösung der sozialen Frage. Soziale Bildung ist vielmehr Bildung des ganzen Menschen mit seinen Verstandes-, Gemüts- und Willenskräften in geistiger und sittlicher Beanspruchung zur Lösung der sozialen Probleme.

c) Der Dienst, den die so verstandene Bildung leisten will, schränkt sich nicht allein auf die Beseitigung sozialer Missstände ein, sondern ist ebenso auf die Erhellung der Sinnhaftigkeit des Sozialen wie auf die Entfaltung der Sozialnatur des Menschen selbst gerichtet. Dabei eignet der sozialen Erwachsenenbildung ein hoher Grad „an Konkretheit und Zweckbestimmung“⁷⁵, die im folgenden näher darzustellen sein wird.

3. Die Zweckrichtungen der sozialen Volksbildung

Die Aussagen des sozialen Volksbildungsverständnisses über den Zweck der Volksbildung, in zeitkritischer Aufgeschlossenheit und Anteilnahme an den politischen Entwicklungen, gründen letztlich in „der Überzeugung, dass der einzelne Mensch seine Lebensaufgabe in der Gemeinschaft seines Volkes oder einer anderen Gruppe“⁷⁶ finden muss. Bei der konkreten Bewältigung dieser Aufgabe will soziale Bildung helfen: sie erstrebt gerechte Güterverteilung, Beseitigung der Klassengegensätze und die Heranbildung verantwortungsbereiter, demokratisch gesinnter Menschen, die aus christlicher Verantwortung handeln.

Aufgabe der sozialen Volksbildung war es seit je, „dem Volk den entsprechenden Anteil an den Früchten seiner Arbeit zu sichern“⁷⁷ und „es zu befähigen, das Ideal edler Menschlichkeit .. zu verwirklichen“⁷⁸. Der „geistige, sittliche und soziale Fortschritt“⁷⁹ soll gefördert, auch „die innere, geistige und

sittliche Kraft der Volksmassen" ⁸⁰ gehoben werden. „Förderung und Bethätigung der richtigen Grundsätze auf sozialem Gebiet" ⁸¹ sollen geschehen „vom christlichen Standpunkt aus" ⁸². Sie bieten Gelegenheit, „soziale Denkart, d.h. Volksgemeinschaftsgeist zu wecken und zu pflegen" ⁸³. „Irrtümer(n) und .. Umsturzbestrebungen auf sozialem Gebiete" kann durch „Verteidigung der christlichen Ordnung in der Gesellschaft" ⁸⁴ wirksam begegnet werden.

Soziale Volksbildung hat ferner „der Überbrückung der wirtschaftlichen und bildungsmässigen Klassengegensätze" ⁸⁵ zu dienen, indem sie „als unmittelbare Vorbereitung auf sozialpolitische Aktivität" ⁸⁶ „Einblick in die Wirklichkeit, wie sie ist" ⁸⁷ verschafft. Sie soll helfen, „den sozialen Frieden (zu) bauen" ⁸⁸ und lehrt den zu Bildenden, über den Egoismus der Person und Klasse „die Sorge für alle zu stellen" ⁸⁹. Sie strebt „die soziale Aussöhnung der verschiedenen Volksklassen" ⁹⁰ an, will „auch die schlichten untern Stände auf ein höheres Niveau der Lebensauffassung und Lebenshaltung" ⁹¹ emporheben, um so als das „stärkste Versöhnungsmittel der Standesunterschiede" ⁹² zu wirken. „Gemeinsame geistige Bildung einigt" ⁹³, denn „die Kluft, welche sich zwischen hoch und niedrig aufthut", wird nicht allein verursacht „durch den Unterschied zwischen arm und reich, sondern auch durch den Abstand zwischen gebildet und ungebildet" ⁹⁴.

Die soziale Bildung soll „das vom Absolutismus zerstörte soziale und staatsbürgerliche Gemeinschaftsleben" ⁹⁵ aufbauen, denn „heute ist .. dringlich .. die Bildung und Erziehung des sozialen Menschen und echten Staatsbürgers, d.h. des Gemeinschaftsmenschen, dessen seelische, schöpferische Hingabe .. erst der Zuständereform Sinn und belebende Seele gibt" ⁹⁶. Das Verstehen des wirtschaftlichen, sozialen und staatsbürgerlichen Lebens lässt ihn „zu froher geistiger und sittlicher Bethätigung" ⁹⁷ gelangen. Dies gilt auch für den Bereich der Sittlichkeit, auf den die staatsbürgerliche Bildung einen „wohlthätigen Einfluss" ⁹⁸ ausübt. Die erhoffte Frucht sozialbildnerischen Bemühens ist es, „soziale Kraft zu bilden" ⁹⁹, ist das „Verstehen-Wollen als sittliche Tat" ¹⁰⁰, als „Voraussetzung eines gesunden Volksstaats".

tes" ¹⁰¹.

Gefordert durch die „immer komplizierter gewordene institutionelle Ordnung der Gesellschaft" ¹⁰² und den Prozess der Demokratisierung, soll die soziale Erwachsenenbildung „die Sinnhaftigkeit des Sozialen und seine untrennbare Zugehörigkeit zur Natur des Menschen" ¹⁰³ deutlich machen. In diesem Sinne ist sie „Bildung zum Wohl des Volkes und der von verantwortungsbereiten Menschen getragenen demokratischen Gesellschaft" ¹⁰⁴.

4. Kritik

Leopold von Wiese rechnet das „sozialpolitisch gerichtete Volksbildungswesen der Zeit seit 1890 .. zwar phänomenologisch zum Volksbildungswesen", kann es aber „nur teilweise und mit Einschränkungen dem Begriff der Bildung" ¹⁰⁵ unterordnen, weil es meistens nur als Mittel zum Zweck angestrebt werde. „Diese Dienstbarmachung der Bildung für andere Zwecke ist, scheint mir, von Grund aus abzulehnen. Dass Wirtschaft, Politik, Kirche und Berufsleben mittelbar gefördert werden, ist eine selbstverständliche Folge vermehrter Volksbildung" ¹⁰⁶. Schon vor von Wiese hatte Franz Gruber darauf hingewiesen, Volksbildung sei „keine Kategorie der Nützlichkeit und der Dienstbarkeit", sondern besitze „einen unabhängigen Persönlichkeitswert" ¹⁰⁷.

Tatsächlich ist dem sozialen Bildungsbegriff ein hohes Mass von - teils mittelbarer, teils unmittelbarer - Zweckgebundenheit eigen. Soziale Volksbildung will „im Erwachsenen durch heilende geistige Besinnung auf seine konkrete Lebenslage hin soziale Kraft .. bilden" ¹⁰⁸. Die 'geistige Besinnung' als solche ist hier nicht mit dem Zweck der sozialen Volksbildung identisch, sondern dessen Bedingung. In diesem Sinne muss die Sach- und Gemeinschaftsbezogenheit dieses Typs katholischer Erwachsenenbildung verstanden werden. Ernst Michel geht also fehl, wenn er die sozialen Volksbildungsbestrebungen als Beteiligung der unteren Volksschichten „an dem akademischen Bildungsgut in der Form der geistigen Kleinaktie" ¹⁰⁹ zu charakterisieren versucht. Dabei hat sich die katholische Erwachsenenbildung anfänglich nicht völlig der Scheinkraft des „materialistischen Motivs,

dass Wissen Macht gibt, dass die Kenntnis der Natur und der Sozialwelt dem Menschen die Herrschaft über Natur und Gesellschaft in die Hand gibt und dass sie die Befreiung aus der Lebensnot leisten, die soziale Frage lösen werden"¹¹⁰, erwehren können. Die Betonung der Bildung des ganzen Menschen¹¹¹ aber hat sie schliesslich in eine andere Richtung gewiesen, wenngleich sie auch später auf Vermittlung von Tatsachenkenntnissen nicht verzichten konnte und kann.

Bedeutsam ist ferner, dass in der sozialen Volksbildung erstmals - nach den Ansätzen, den Pauperismus zu überwinden - die Realsituation des Erwachsenen Ausgangspunkt der Volksbildungsbestrebungen gewesen ist. Diese Feststellung trifft nicht allein für die katholische, sondern für die Erwachsenenbildung überhaupt zu. Die 'Entdeckung' des Erwachsenen in seiner konkreten Situation sollte für weitere Typen der katholischen Erwachsenenbildung von grossem Einfluss sein.

§ 6 Extensive Erwachsenenbildung

Ihr Ursprung und ihr Einfluss auf die katholische Volksbildung - Der Begriff der extensiven Volksbildung und seine katholische Modifizierung - Kritik des extensiven Volksbildungsverständnisses

Mit der extensiven Volksbildung wendet sich die Untersuchung einem Bildungsbegriff zu, dessen Bestimmung eher formal als inhaltlich zu sein scheint. So sieht Ernst Michel in der extensiven Volksbildung lediglich eine Methodenfrage¹ und spricht ihr die Eigenständigkeit eines genuinen Erwachsenenbildungstyps ab. Diese Frage zu entscheiden wird erst möglich sein, wenn Ursprung und Wesen extensiver Volksbildung aufgeheitelt worden sind.

1. Ihr Ursprung und ihr Einfluss auf die katholische Volksbildung

Die Aufklärungsbewegung hatte das enzyklopädische Bildungsideal des Comenius übernommen und sah im Haben von Wissensinhalten das Wesen der Bildung bzw. setzte die Bildung einem objek-

tiven Besitz von Erkenntnistatsachen gleich². Im Verlauf ihrer Auswirkungen entfaltete sich in England die sog. university-extension-Bewegung³; sie wollte die Methoden und Ergebnisse der akademischen Wissenschaften, mit der notwendigen Umformung, an eine möglichst grosse Zahl von unstudierten Menschen aus dem Volke vermitteln. „Sie gipfelte in der dreifachen Forderung: Mehrung des Wissens, Schärfung des Denkens und Klärung des Urteils“⁴. „Im Sinne eines szientistischen Utilitarismus und rein positivistisch-pragmatischen Wissenserwerbs“⁵ galt die Devise 'Wissen ist Macht', die auf R. Bacon von Verulam zurückgeht. Unter Wiederanknüpfung an den radikal-aufklärerischen Bildungsbegriff sucht diese Bewegung die Massenbelehrung unter Verwendung technischer Mittel zu verwirklichen.

In Deutschland findet diese Bewegung in der 1871 gegründeten 'Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung' einen Träger, der ihr ein betont liberalistisch-individualistisches Gepräge verleiht. „Auf dem Boden der objektiven Wissenschaft“⁶ bestimmen die bildungsmaterialistische und bildungsmechanistische Auffassung die Volksbildung in den von Robert von Erdberg für den Bereich der sog. 'freien' Volksbildung unterschiedenen Frühphasen von 1870 bis 1895 und von 1895 bis 1918 weit hin. Ursprünglich war noch die Absicht massgebend, die Bildung der oberen Gesellschaftsschichten auch dem Volke zugänglich zu machen, verknüpft mit der Frage, „ob diese Bildung der Massen anders (und wie anders sie) zu gestalten sei“⁷. Später ringt eine immer noch individualistisch orientierte Methode mit dem Problem der grossen Zahl Bildungsbegieriger. „Volksbildung“ stellt sich nun „bewusst auf die Masse ein, ist Bildung der Masse, allerdings beileibe nicht Bildung zur Masse. Sie will das Massenleben heben und durch ihre Arbeit zur Weckung von Persönlichkeitswerten innerhalb des Massenlebens beitragen“⁸. Die extensive Volksbildungsbewegung versucht in Deutschland von einem, in Jahrtausenden erzeugten, objektiven Kulturbesitz auszugehen, von dem man glaubte, „er wirke durch geeignete intellektuelle Vermittlung auf jeden Aufnehmenden, und so auch auf die breiten Massen, bildend“⁹. Durch Kulturvermittlung will man vor allem das ausserberufliche Dasein des Erwachsenen heben und

menschenwürdig gestalten. „Man ging dabei,echt liberal und individualistisch,von einer aus ziemlich gleichartigen Atomen bestehenden Masse aus,der durch geistige Fürsorge,durch popularisierte Kunst und Wissenschaft Anteil an dem besten Bestand der nationalen Kulturgüter zu gewähren sei“¹⁰. Später entwickelte sich hieraus in kritiklosem Bildungsoptimismus die Suche nach einer für alle Volksgenossen einheitlichen,unitarisch-nationalen Bildung. Kennzeichnend für die extensive Volksbildungsbewegung ist die hohe Einschätzung der Kulturgüter,des Bildungsstoffes,an dessen Eigenwert sie glaubt. In der Absicht, möglichst vielen Menschen 'viel' Bildung in der Form von Nutzwissen zu vermitteln,versucht sie,„die Ergebnisse der Wissenschaft in verständlicher,populärer Form“¹¹ dem einfachen Volk mitzuteilen. Die „massenhafte und mechanische Verbreitung aller möglichen Bildungsstoffe“¹² stellte eine Bildungsmacht dar, an der die katholische Volksbildung (zunächst die Standesvereine,dann der Volksverein) nicht achtlos vorübergehen konnte.

Der 1890 gegründete,sozial orientierte Massenverein 'Volksverein für das katholische Deutschland',für Jahrzehnte der Folgezeit die Säule katholischer Volksbildung,erstrebt in seiner frühen Phase die Verteidigung der christlichen Ordnung in der Gesellschaft durch Massenaufklärung. Spätestens 1898¹³ wandelt er sich zur Massenbildungsorganisation,da sich die Bemühungen auf sozialem Gebiet als Fehlschlag erweisen müssten, „wenn .. nicht der grossen Masse des Volkes mehr geistiges Streben und Interesse“¹⁴ 'anerzogen' werde. Der Massenbildungsverein musste sich schon von seiner Organisationsform her der extensiven Volksbildung zuwenden. Dies geschah seitens der katholischen Erwachsenenbildungstheoretiker jedoch keineswegs kritiklos,wenn auch zugestanden werden muss,dass einige von ihnen dem Bildungsmaterialismus und Zahlenrausch nicht fern waren. Man mühte sich um die Entwicklung eines differenzierten extensiven Volksbildungsbegriffes,der der katholischen Bildungsarbeit zugrunde gelegt werden konnte. Dass dies gelang,ist zweifelsohne ein grosses Verdienst. Wieder einmal erweist sich aber auch die starke reaktive Abhängigkeit der katholischen Erwachsenenbildung von der ausserkatholischen Volksbildung schlecht-

hin.

Der von der katholischen Erwachsenenbildungstheorie modifizierte extensive Volksbildungsbegriff wird nun im einzelnen darzustellen sein.

2. Der Begriff der extensiven Volksbildung und seine katholische Modifizierung

Zunächst sind es die katholischen Standesvereine der achtziger und neunziger Jahre, die sich der Vermittlung von Wissen in popularisierter Form annehmen, was Anton Heinen später urteilen lässt: „Letztere hatten meist eine recht sonderbare Vorstellung von Bildung“¹⁵. August Pieper versteht in seinem 1898 in Strassburg gehaltenen, 1899 im Druck veröffentlichten Referat unter Volksbildungsbestrebungen „alle Einrichtungen, welche die allgemeine geistige Ausbildung, die Pflege von Verstand und Gemüt der grossen Masse der Bevölkerung, insbesondere der unteren Klassen bezwecken“¹⁶. Volksbildung wird also von Pieper als Verbreitung von Bildung im Volk aufgefasst. „Mehr Bildung im Volk bedeutet erhöhte Tätigkeit des Geistes und Willens“¹⁷. Volksbildung zielt auf die grosse „Masse der Bevölkerung“¹⁸; das Bildungsideal ist „die Wissenschaft und die Mitteilung von nützlichem und angenehmem Wissen“¹⁹. Die Masse des Volkes wird direkt und unmittelbar „durch grosse Erweckungsversammlungen, durch Schrifttum .. und durch Flugblätter“²⁰ für die Popularisierung von Kultur und Wissen gewonnen. August Pieper unterscheidet sich vom liberal-individualistischen Bildungsbegriff der extensiven Richtung dieser Zeit dadurch, dass sein Bildungsziel in der Entfaltung der Gottebenbildlichkeit des Menschen liegt.

Im Bemühen um die Popularisierung der Bildung der Gebildeten sucht die extensive katholische Volksbildung nach Wegen der leichten, angenehmen Bildungsvermittlung. „Geistige Anstrengungen glaubte man dem Volke nicht zumuten zu können; unvermerkt, in Form der Unterhaltung, sollte ihm die Bildung beigebracht werden“²¹. Um die Kulturgüter 'massenfähig' zu machen, musste eine „Auswahl von Kulturgütern“ genügen. „Volksbildung musste

sozusagen eine Volksausgabe der eigentlichen Bildung sein - eine Bildung fürs Volk. Die Volksbildner dieser Art pflückten vom Baum der Allgemeinbildung einige prangende Blüten ab und boten sie in gefällig geordnetem Strauss denen dar, die am Baume selbst kein Besitzrecht"²² hatten. In diesem Sinne bemüht man sich in der katholischen Volksbildung der neunziger Jahre, dem Volke Bildungsstoffe zuzuführen, um den einzelnen zu befähigen, seine Aufgaben zu verstehen und zu erfüllen.

Im Gegensatz zur liberal-individualistischen extensiven Volksbildung setzt Franz Hitze die Fach- und Berufsausbildung „als selbstverständliche Pflicht, als Voraussetzung und Grundlage der allgemeinen geistigen Fortbildung“²³ voraus. Bei ihm zeigt sich schon früh eine gewisse Kritik an der extensiven Volksbildung: „Unter Bildung verstehen wir .. nicht geschwätzige vielwisserei oder gar den Firniss äusserer gesellschaftlicher Formen“²⁴.

Zu den bevorzugten Bildungsmitteln gehören auch in der katholischen Erwachsenenbildung die 'Volksbildungsabende', die bereits vorher in der ausserkatholischen Erwachsenenbildung mit grossem Erfolg gepflegt wurden. Sie sollen nach Otto Müller „zur Verbreitung von Wissen und Bildung beitragen“²⁵, das „Volk einem höheren Bildungsstande“²⁶ zuführen, der „Erweiterung und Förderung der Bildung zumal in den Schichten des arbeitenden Volkes“²⁷ dienen, damit auch „das Volk in entsprechendem Masse“²⁸ am Kulturfortschritt teilnimmt. Die Volksbildungsabende gelten in der katholischen Erwachsenenbildung jedoch nicht ausschliesslich „als eine der Einrichtungen, durch welche reicheres Wissen und höhere Bildung in die weiteren Kreise des Volkes getragen werden“²⁹. Sie bezwecken vielmehr ausserdem die „geistige Fortbildung und die damit verbundene sittliche Hebung“³⁰ der weiten Schichten der Bevölkerung. Den wenig bemittelten Volkskreisen wird so eine „bequeme, billige Gelegenheit zur Bildung und Erhebung verschafft“³¹. Emil Ritter stellt für diese 'Volksabende', wie er sie nennt, drei Haupttendenzen fest. Ihr Ziel ist „1. den rohen Vergnügungen des Volkes entgegenzuwirken und seinen Sinn für edle Erholung zu wecken; 2. die geistige Ausbildung des Volkes durch die Anschauungswelt der Kunst

zu ermöglichen, ihm künstlerische Werke als Bildungsstoff darzubieten; 3. dem Volk ausgesprochene Kunstgenüsse zu vermitteln"³². Entscheidend ist, dass „eine bestimmte Wirkung angestrebt wird“³³. Diese glaubt man umso eher erreichen zu können, als man darauf vertraut, „durch eine pädagogisch geschickte intellektuelle Vermittlung“ den „von der Wissenschaft geordneten und durchleuchteten objektiven Kulturbesitz“ „in einen zweiten Zustand“ überführen zu können, in welchem die so 'demokratisierten' Kulturgüter „von den breiten Schichten auch ohne .. wissenschaftliche Erkenntnishaltung aufgenommen“³⁴ werden konnten. Vornehmlich soll durch die Volksbildungsabende „nicht das Berufs- und Alltagsleben des Menschen“³⁵ erfasst werden. Franz Brandts fordert 1908 in Düsseldorf dazu auf, „die Kulturgüter der Gegenwart einem weiten Kreise unserer minder begünstigten Mitmenschen zugänglich (zu) machen, unserem Volke neue geistige Welten zu erschliessen und ihm die geistigen Güter zu vermitteln, die die gebildete Welt mit Recht die schönsten und edelsten nennt“³⁶. Der Volksverein empfindet sich zu dieser Zeit selbst als „Massenverein“, als „Erziehungsschule für Massen“³⁷. „Die gleichzeitige Orientierung am Gedankengut Kolpings hinderte den Volksverein bei seinem Bemühen um 'Sozialisierung der Bildung' jedoch von vornherein daran, in einen extensiven 'Bildungsbetrieb' zu verfallen, wie er damals etwa noch von der liberalen 'Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung' veranstaltet wurde“³⁸. Wenn auch der Volksverein extensive Volksbildung betrieb, so blieb „das religiös-sittliche Moment doch weitgehend der Ordnungsfaktor, der als Regulativ die einseitige enzyklopädische Wissenssucht paralyisierte“³⁹.

Auch für den 1909 als zweiter 'Apologet' in die Zentralstelle des Volksvereins eingetretenen Anton Heinen bedeutet Volksbildung anfänglich (etwa von 1909 bis 1916) soviel wie „den breiten Unterschichten Anteil zu geben an dem Wissen der 'Gebildeten', der 'Intellektuellen'“⁴⁰. Zu Gebote stehen eine umfangreiche populärwissenschaftliche Literatur, der Vortragsbetrieb, Museumsführungen, Kurse und Theateraufführungen. „Wir dachten uns die Bildung als Massenbildung. Bildung war ja für uns alle

Wissensvermittlung, und auch, wo wir neben der Verstandes- die Gemüts- und Willensbildung proklamierten, dachten wir auch diese durch Aufklärung, durch Darüberreden bewerkstelligen zu können. So gerieten wir dann in einen Bildungsmechanismus der Form und einen Bildungsmaterialismus dem Inhalt nach"⁴¹. In seinen bisher unveröffentlichten 'Lebenserinnerungen' bezeichnet Heinen als das Ziel seines frühen Bildungsverständnisses: die „Teilnahme der Leute des Volkes an den Schätzen deutscher bzw. abendländischer Dichtung"⁴². In Form von Vorträgen wurde „gleichsam von aussen her"⁴³ Bildung an das Volk herangetragen. Das erschien als „die beste Methode, das Wissen zu vermehren"⁴⁴. Diese Gedanken Heinens finden ihren Niederschlag u. a. in der 1914 veröffentlichten Schrift 'Ziel und Methode der Volksbildung' (Soziale Auskunft Nr. 35); die zweite, veränderte Auflage von 1919 weist bereits die Bemühungen Heinens um Neuformulierung seines Bildungsbegriffes seit der Begegnung mit der sog. 'Neuen Richtung' aus.

Auch Carl Sonnenschein muss in der Reihe der katholischen extensiven Bildungstheoretiker Erwähnung getan werden, denn auch seine anfänglichen, durch den Volksverein geprägten, Bildungsbemühungen weisen in diese Richtung. Die Bildung ist „Licht, das .. nicht schadet, das sind Sterne, die die breiten Massen .. führen"⁴⁵. Ernst Thrasolt urteilt über Sonnenschein: „Er leistete .. beste, systematische, extensive wie auch intensive Arbeit"⁴⁶. Wenn Sonnenschein sich gelegentlich in seiner Bildungsauffassung mit dem Ethos der liberalen Volksbildungsauffassung zu berühren scheint, wie Ludwig Neundörfer gemeint hat⁴⁷, so ist er andererseits doch der Überzeugung, dass die Arbeiterschaft mit Belastung durch toten Wissensstoff eher am Aufstieg gehemmt wird; freilich glaubt er auch an die „Aufrüttelung der Geister“, die „diese Art von Volksbildung .. geleistet hat“⁴⁸.

Die nach dem ersten Weltkrieg (und z.T. schon früher) einsetzende Neubesinnung zieht auch die extensive Volksbildung in Frage. Wer annimmt, sie sei mit dem stärker werdenden Einfluss der intensiven Volksbildung gänzlich verschwunden, geht an der tatsächlichen Situation vorbei. Wohl aber zeichnet sich ein neues kritisches Verständnis der extensiven Volksbildung ab;

die Akzente werden verlagert. Otto Müller sieht nun in der „persönliche(n) Berührung der höher Gebildeten mit dem übrigen Volke“ eine bessere Möglichkeit zur „Popularisierung der Geistesfortschritte eines Volkes“⁴⁹. Mit 'Wissen ist Macht' sei ebenso wenig getan, wie die „Aufklärung über das Gute und Wahre“⁵⁰ noch nicht den Willen hervorbringe, es auch auszuführen. „Im engsten Sinne“⁵¹ versteht Franz G. Metzler unter der „wahren Volksbildung“⁵²: „Hilfe und Führung zur bewussten Anteilnahme des ganzen Volkes am Kulturleben der Nation“⁵³. Denn „alle haben ein Recht auf die ihrem Berufe und ihrer Anlage entsprechenden Bildung“. Es muss jedem, auch dem letzten, die Möglichkeit geboten werden, „sich in geistiger und religiös-sittlicher Hinsicht zu vervollkommen“⁵⁴. Der Dienst des Volksbildners beschränkt sich auf die Erschliessung der Kulturgüter, die „Pflege von Musik, Dichtung, Laienspiel und bildender Kunst“⁵⁵. Der Volksverein, der selbst in seiner schwersten Krise (neben der intensiven Volksbildung) an der extensiven Volksbildung festhält, wendet sich noch 1929 an „die Masse des Volkes“⁵⁶ und erachtet die Wiedergewinnung der breiten Volksmassen als notwendig⁵⁷. „Gewiss kann die Masse nicht die einzige Bildungsarbeit sein. Das wäre eine Verkennung aller echten Bildung. .. Die gewaltigen Massenfronten fordern Massenbewegung“⁵⁸. Ernst Michel sieht die extensive Volksbildung „auf ganz bestimmte Bildungssituationen und Zielsetzungen eingegrenzt“⁵⁹. Er meint damit das Gebiet der politischen Propaganda im weitesten Sinne. In der Beschränkung auf die Teilaufgabe, „den Erwachsenen ein notwendiges Wissen, das die vielfältigen Aufgaben unseres komplizierten Lebens über die Schulen hinaus verlangen, in praktischer, zweckentsprechender Weise zu vermitteln, hat diese alte Richtung der Volksbildung auch heute (Anm.d.Verf.: 1931) einen notwendigen Platz“⁶⁰. Wiewohl die extensive Volksbildung um der Popularisierung bestimmter Bildungsgüter willen angetreten war, erlangt sie im Verlauf eines Umdeutungsprozesses einen ihrem Wesen und ihrer Funktion eher entsprechenden Platz in der katholischen Volksbildung. Selbst Anton Heinen meint 1930, man solle die Bemühungen der extensiven Volksbildung „nicht gering-schätzen“, „wann und wo es sich um die Vermittlung von Kennt-

nissen"⁶¹ handle.

Franz Föggeler sieht sich 1958 wieder mit „einer Epoche des Vorherrschens von Extension und Popularisierung“ konfrontiert, von der er wertend meint, es werde „vielerorts sträflich dilettiert und mit Massenzahlen geliebäugelt“⁶². Die Renaissance der extensiven Erwachsenenbildung muss aber nicht notwendig negativ beurteilt werden, falls sich erweisen sollte, dass der extensive Typ der Volksbildung ein legitimer, ja notwendiger Bestandteil dessen, was mit Erwachsenenbildung bezeichnet wird, ist.

Versucht man, den extensiven Volksbildungsbegriff, so wie er in der katholischen Erwachsenenbildungstheorie anzutreffen ist, zu bestimmen, so ergibt sich:

a) Zweifelsohne ist der extensive Volksbildungsbegriff von der katholischen Erwachsenenbildung reaktiv übernommen worden, jedoch nicht ohne den Versuch einer katholischen Modifizierung. Auch die katholische Erwachsenenbildungstheorie begreift extensive Volksbildung formal als Popularisierung von wissenschaftlichen Bildungsgütern (im weitesten Wortsinn) durch für die Massenverbreitung besonders geeignete Bildungsmittel mit dem Ziel einer bewussteren Anteilnahme des ganzen Volkes am Kulturleben der Intellektuellen bzw. an den ihm bisher vor- enthaltenen geistigen Gütern (siehe Skizze). Es geht also um Vermittlung von Bildungsinhalten der verschiedensten menschlichen Bereiche für eine möglichst grosse Zahl, wobei um der Masse willen auf die erkenntniskritisch-wissenschaftliche Methode zugunsten der 'popularwissenschaftlichen' verzichtet wird. Somit handelt es sich also doch nicht lediglich um eine Methodenfrage der Volksbildung, sondern auch um spezifisch strukturierte Inhalte.

Extensive Volksbildung:



b) Im Unterschied zur liberal-individualistischen Richtung der extensiven Volksbildung liegt die katholische Modifizierung dann in Folgendem: So gut wie niemals hat sich die katholische

Erwachsenenbildung der extensiven Richtung allein auf die Verstandesbildung beschränkt; neben das notwendige Wissen stellte sie gleichberechtigt immer die Willensbildung, „das Berufswissen und diesittlich-religiöse Bildung“⁶³. Auf diese Weise wurde ein Gegengewicht geschaffen gegen eine einseitige intellektualistische „Wissensmast“ (Kerschesteiner), die freilich nicht überall vermieden wurde und darum Anlass der Kritik war. Die Methode des blossen „Darüberreden(s)“⁶⁴ ist in der katholischen Erwachsenenbildung stets als fragwürdig empfunden worden.

Die Frage, ob der extensive Volksbildungsbegriff Bildungsbegriff im eigentlichen Sinne sei, bleibt der kritischen Analyse überlassen.

3. Kritik des extensiven Volksbildungsverständnisses

Die Kritik am extensiven Volksbildungsbegriff, so alt wie er selbst, entzündet sich am sog. 'Richtungsstreit' zwischen den Verfechtern der extensiven und der intensiven Volksbildung und dauert im Grunde bis heute an. Im wesentlichen richten sich die Einwände (auch in der ausserkatholischen Erwachsenenbildung) gegen die Ineinssetzung von Wissen und Bildung und gegen die Methode der popularwissenschaftlichen Verbreitung; ausserdem werden bedenken allgemeinerer Art erhoben, aber auch Vorzüge erkannt.

August Pieper (er war es, der 1898/99 den extensiven Bildungsbegriff in die Volksvereinsarbeit theoretisch einführte) beklagt zwei Jahrzehnte später: „Wir waren fast alle intellektualistisch verkrüppelt“, weil „das Wissen um des Wissens oder um dessen Nützlichkeit willen“⁶⁵ die katholische Volksbildung beherrschte. Alois Rumpf nennt den extensiven einen falschen Bildungsbegriff, „als ob es in der Volksbildung allein auf das Wissen ankäme“⁶⁶. Die „massenhafte und mechanische Verbreitung aller möglichen Bildungsstoffe“ bedeutet für Walter Hofmann „die letzte Steigerung in der Vernichtung der bildhaften Kräfte in unserem Volk“⁶⁷. Die intellektualisierte Masse als gebildet ansehen zu wollen, ist nach Anton Heinen grundfalsch: „Einseitige Intellektualisierung individualisiert, löst vom konkreten Leben

ab... Einseitige Intellektualisierung erzeugt im Menschen jenen Hochmut und Dünkel, jenen individualistischen Geist oder vielmehr Ungeist, der dem typischen Halbgebildeten noch viel stärker anhaftet als dem rechthaberischen Hochschulprofessor. Dem einseitig Intellektualisierten schiebt sich zwischen ihn und die Welt der Wirklichkeit die Abstraktion, das Lehrbuch, dem Halbgebildeten die Phrase, das Schlagwort, der Ismus, die Ideologie. Indem er darauf hinstiert, wird er geistig gelähmt⁶⁸. In der zweiten Auflage von 'Ziel und Methode der Volksbildung' (1919) heisst es von der extensiven Volksbildung, sie sei „von aussen angeklebt und eingetrichtert“, „eine Bildung, die den Menschen in der geistigen Welt kreuz und quer herumjagt“, die „gar keine Bildung, sondern Sensation, Aufregung“⁶⁹ sei. Freilich räumt auch Heinen die Notwendigkeit des Wissens ein: „Jeder Mensch braucht Wissen und Können, aber nicht um des Wissens willen, sondern um der konkreten Lebensaufgabe willen“⁷⁰. Wissen allein bleibt tot; „die zweckhafte Wissensvermittlung an die unorganische Masse .. hat mit Volksbildung nichts zu tun, .. es ist keine Bildung“⁷¹. Wissen und Kenntnisse unterstehen dem menschlichen Nutzwertstreben, Bildung hingegen ist mit dem 'Sinn' verknüpft.

Dem Wissen als Selbstzweck im Rahmen der Volksbildung steht wie Heinen auch Robert von Erdberg „sehr skeptisch“⁷² gegenüber. Die Volksbildung soll zwar nicht zu einer Verachtung des Wissens führen, aber Bildung und Wissen sind nicht identisch. Sie verhalten sich vielmehr zueinander „wie der Lehm zum Kunstwerk, das der Künstler aus ihm formt“⁷³. „Alles Wissen, das der Lernende nicht in seinem Leben anwenden kann, ist tot“⁷⁴. Damit Wissen Bildung werden kann, müssen „Bereicherung des inneren Menschen, Stärkung der phantasie- und gemütbildenden Kräfte“⁷⁵ hinzutreten. Abstrakt angehäuften Wissen geht an der eigentlichen Existenz des Menschen vorbei. Die Wissensüberschätzung ist darum einer der Gründe für das Versagen der extensiven Volksbildung. „Die heutige Zeit mit ihrem technischen Fortschritt gefährdet die Bildung ebenso mit der Hohlheit und Oberflächlichkeit billigen Halbwissens wie mit der Leichtigkeit seiner Aneignung“⁷⁶.

Andere Einwände gegen die extensive Volksbildung richten sich gegen die popularwissenschaftliche Methode. Die Vertreter dieser Bildungsrichtung sähen die „aus ziemlich gleichartigen Atomen bestehende Masse“⁷⁷ als Bildungspartner an. Aber: „Kann man die Masse (überhaupt) bilden“⁷⁸? fragt Anton Heinen. Seine Antwort lautet: „Es ist eine Utopie, dass man die Masse als solche zur persönlich-bewussten Gestaltung des Lebens und zur Selbstverantwortung bilden könne. Bildung setzt geistige Anlagen und eine Lust zu geistiger Arbeit voraus, die nicht jedem gegeben sind“⁷⁹. Es fehlen der Masse die Voraussetzungen zur Aufnahme der Bildungsstoffe; die Ergebnisse des mechanischen Bildungsbetriebes bleiben daher dem Zufall überlassen⁸⁰. Die prägenden Blüten, die der Volksbildner vom Baum der Intellektuellenbildung pflückt, welken „in der Hand“ der „also Beschenkten fruchtlos“ dahin; „an den ausgereiften Früchten hatten sie trotz allem keinen Anteil“⁸¹. So erweise sich vor allem die erstrebte „Bildungsgleichheit .. bei diesem Begriff von Bildung als eine innere Unmöglichkeit. Volksbildung ist nicht die gleiche Bildung aller, sondern die denkbar höchste Bildung vieler“⁸². Sind schon die Methoden („Massenmittel und Popularisierung des Wissens“⁸³) falsch, so sind es doch „nicht allein Skrupel methodischer Art“, die Franz Pöggeler „zur Ablehnung der Popularisierung“⁸⁴ bestimmen. Sein erstes Bedenken gilt der Massenbildung an sich; es kann sie nicht geben, „weil Masse etwas Anonymes, Apersonales ist“⁸⁵. Zum andern sind es „Bedenken in Ansehung der Pflicht zur Wahrheit und Sachlichkeit. Popularisierung vermittelt nicht die volle Wahrheit, weil diese bewusst 'vereinfacht', für den Hausgebrauch von jederman zurechtgeschnitten ist. Etwas seiner Natur nach Differenziertes und Kompliziertes 'vereinfachen' heisst aber doch, es zu entstellen und ein Falschbild von ihm vorzugeben“⁸⁶. Die Masse kann also nicht Bildungspartner katholischer Erwachsenenbildung sein, vielmehr müsse diese ihre Aufgabe in der „Entmassung der Masse“ sehen. „Eine Volksbildung, die diese realen Voraussetzungen übersehen würde, wäre eitel Romantik, wäre Flucht aus der Wirklichkeit“⁸⁷. Zudem bringt die blosse „Aufklärung über das Gute und Wahre“ „beim einfach denkenden Volk“ „noch nicht den Willen

hervor, es auszuführen"⁸⁸.

Ausser dem späten Anton Heinen⁸⁹ bezeichnet allein Werner Picht die extensive Volksbildung, soweit durch sie eine Methode bezeichnet wird, als durchaus „legitim“; sie habe einen berechtigten „Platz im Rahmen der Erwachsenenbildung“, „wenn (sie) auch in ihrer Tiefenwirkung und unmittelbaren Bezogenheit auf das brennende Anliegen der Erwachsenenbildung verschieden zu bewerten“⁹⁰ sei. Gewiss ist extensive Volksbildung u.a. auch eine Methodenfrage⁹¹, dies aber nicht allein, denn sie begründet ein eigenes, wenn auch nicht unangefochtenes Bildungsverständnis, das sie allerdings mehr an den Rand der Erwachsenenbildung verweist, denn „diese extensive Arbeit hat .. nirgends durch sich allein erzieherisch wirken können“⁹².

Eine radikale Ablehnung wird jedenfalls dem extensiven Verständnis von Volksbildung nicht gerecht. Es fehlt darum auch nicht an positiver Bewertung. Anton Lampa und Wilhelm Flitner stimmen in der Auffassung überein, dass „extensive Arbeit .. Hilfsdienste für wirkliche Bildungsarbeit leisten“, wenn sie auch nicht „die eigentliche erzieherische Arbeit selber“⁹³ sein könne. Ludwig Neundörfer betont, es dürfe nicht übersehen werden, was diese Art von Volksbildung doch „an Aufrüttelung der Geister“⁹⁴ geleistet habe. Er meint allerdings auch, die Arbeiterschaft sei durch Belastung mit totem Wissensstoff eher am Aufstieg gehindert worden. In der Eingrenzung „auf ganz bestimmte Bildungssituationen und Zielsetzungen“⁹⁵ hat nach Ernst Michel die extensive Volksbildung dort einen „notwendigen Platz“, wo „den Erwachsenen ein notwendiges Wissen“ für die vielfältigen Aufgaben eines komplizierten Lebens „in praktischer, zweckentsprechender Weise“⁹⁶ vermittelt wird. Anton Heinen kommt im zeitlichen Abstand zu der von ihm zuvor heftig befohlenen extensiven Volksbildung zu der Auffassung, die extensive Volksbildung sei die „beste Methode, das Wissen zu vermehren. Das sollten wir auch heute nicht gering schätzen. Ein unwissender Mensch ist auch heute ein hilfloser Mensch und wird es .. wohl bleiben. Wann und wo es sich um die Vermittlung von Kenntnissen handelt“ sei die extensive Methode „der sicherste Weg“⁹⁷. Wenn dieses Urteil Heinen bei der Schärfe seiner frü-

heren Argumente gegen die extensive Volksbildung auch verwundern mag, so zeigt es doch, dass der extensive Volksbildungsbegriff eine legitime Form der Erwachsenenbildung bezeichnet, freilich im katholischen Verständnis nur dann, wenn die Totalität des Menschen (Verstandes-, Willens- und Gemütsbildung) gewahrt, eine einseitige Intellektualisierung verhindert und daran festgehalten wird, dass katholische Erwachsenenbildung sich in extensiver Volksbildung nicht erschöpft, dass diese vielmehr als eine Vorstufe (für viele eine notwendige) der Erwachsenenbildung verstanden werden muss, um „die ungerecht als 'Masse' abgewerteten vielen an einen anspruchsvolleren geistigen Haushalt zu gewöhnen“⁹⁸.

§ 7 Organische Volksbildung

Ursprung und Aufnahme in die katholische Erwachsenenbildungstheorie - Bestimmung des organischen Volksbildungsbegriffes - Das Prinzip der organischen Entwicklung - Zielvorstellungen des organischen Volksbildungsbegriffes - Kritische Anmerkungen

1. Ursprung und Aufnahme in die katholische Erwachsenenbildungstheorie

Das organisch-genetische Bildungsdenken, aus dem heraus der organische Volksbildungsbegriff¹ entwickelt wurde, verdankt dem Naturalismus und Neuhumanismus seine Entstehung². Im Sinne der Idee der Humanität gilt die zu ihrer persönlichen Idealität gebildete, aus den natürlichen Anlagen und Kräften harmonisch entfaltete Persönlichkeit als Bildungsziel. Romantik, idealistische Philosophie und klassische Dichtung haben in Deutschland zur Vertiefung und Verbreitung dieses Bildungsgedankens beigetragen. Der Mensch wird mit Johann Wolfgang von Goethe als „geprägte Form, die lebend sich entwickelt“ verstanden. Bildung als Prozess bezeichnet den Entwicklungsvorgang, wobei der geistig-seelische Bereich besondere Berücksichtigung erfährt; er ist einem organologischen Grundprinzip (vergleichbar dem Entelechieprinzip), einem innewohnenden Formungs- und Gestaltungsgesetz unterworfen³. Bildung besteht so für Wilhelm von Humboldt in

der harmonischen Entfaltung der Kräfte am Material der Welt⁴.

Besonders durch Johann Michael Sailer erlangt das organische Bildungsdenken Eingang in die katholische Bildungstheorie. Sailers Bildungsdenken ist im eingeschränkten Sinne sowohl vom Naturalismus wie vom Neuhumanismus geprägt ('Ausfaltung, Harmonie aller Kräfte und Anlagen des Zöglings' usw.). Der naturalistisch-neuhumanistische Anteil des Sailerschen Bildungsbegriffs wird von ihm selbst (wie übrigens auch bei A.Kolping⁵) in den Bildungsbegriff der Gottesbildlichkeit integriert, so dass aus dem Bildungshumanismus ein 'Bildungschristianismus' wird⁶. Auch J.G. Breuer steht dem organischen Bildungsdenken nahe; Bildung soll den ganzen Menschen erfassen und auf der Grundlage des Standes alle Anlagen zur reichsten Entfaltung bringen⁷. Bei Franz Joseph von Buss zeigt sich, wie der gemässigte Naturalismus im katholischen Bildungsdenken wirksam bleibt. Von der Erziehung erwartet von Buss, sie solle „der Natur folgen, sie unterstützen..“. Bildung wird wesentlich durch „Entwicklung der menschlichen Natur stets in Allem, was sie Gutes hat“⁸ erzielt. Für W. E. von Ketteler besteht die Bildungspflicht darin, die geistigen Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln⁹; dieser Aspekt tritt jedoch später bei ihm zurück.

Wie ein roter Faden zieht sich der organische Bildungsgedanke, teils modifiziert oder integriert, durch die frühe katholische Erwachsenenbildungstheorie des 19. Jahrhunderts. Zu Anfang des neuen Jahrhunderts tritt er mit fünf Publikationen, deren Erscheinen sämtlich 1901/02 erfolgt, in den Vordergrund katholischer Volksbildung. Albert Ehrhardt, Franz Hitze, Franz Brandts, Dr. Bitter und Otto Müller stellen ihn für die katholische Erwachsenenbildungstheorie bereit. Mit den genannten Publikationen hebt der eigentliche, selbständige Geltungsbereich des organischen Bildungsbegriffes in der katholischen Erwachsenenbildung an¹⁰.

2. Bestimmung des organischen Volksbildungsbegriffes

Zunächst soll versucht werden, aufzuhellen, „was organische Bildung bedeutet“¹¹.

Albert Ehrhardt unterscheidet auf die Frage: „Was versteht man .. unter Volksbildung“¹²? Volksbildung als Tätigkeit und als Zustand. Volksbildung als Tätigkeit bedeutet nichts anderes und nichts Geringeres „als jene Arbeit, wodurch die geistigen, sittlichen, ästhetischen und religiösen Kräfte und Anlagen, die in jeder einzelnen Menschennatur zusammengeschlossen sind und in ihr gleichsam schlummern, geweckt, genährt und gefördert werden, um den einzelnen Menschen in den Besitz der höchsten Güter der Menschheit zu setzen“. Bildung als Zustand ist demgemäss „der Antheil des einzelnen Menschen an dem Ideal edler, harmonisch entwickelter, echter Menschlichkeit“¹³. Unter dem offenkundigen Einfluss dieser Definitionen stehen die Formulierungen von Brandts, Hitze, Müller und Bitter. Da die Geistesbildung des Arbeiters nicht durch Vielwisserei erreicht werden kann, „müssen Verstand, Charakter und Herz gleichmässig ausgebildet, .. geweckt und gepflegt werden“¹⁴. Für Franz Hitze bedeutet Bildung die „bewusste, harmonische Entwicklung der geistigen Fähigkeiten: Verstand, Gemüth und Willen; christlich ausgedrückt: die Herausgestaltung des Ebenbildes Gottes im Menschen; oder: die Erhebung des Arbeiters zur Höhe der Humanität. Es ist harmonische Ausbildung, nicht einseitige Bildung des Verstandes oder gar des Gedächtnisses; es ist Entwicklung“¹⁵. Unter Anregung der Eigentätigkeit werden „Verstand, Gemüth, Willen .. gleichmässig ergriffen, befruchtet, gebildet“¹⁶. Diese Formulierung Hitzes wird im gleichen Jahr von August Pieper wortgetreu und ohne Zitation übernommen¹⁷. Damit „aus dem rohen Naturmenschen der Kulturmensch gebildet werden kann“¹⁸, müssen „die im Menschen schlummernden Anlagen und Fähigkeiten .. durch Bildung geweckt, entwickelt und zur vollsten Entfaltung gebracht werden. Wenn auch die Anlagen und Fähigkeiten des einzelnen Menschen verschieden sind, so kann doch aus jedem Menschen ein einheitliches und möglichst vollendetes Ganze herausgebildet werden“. Die Individualität jedes einzelnen soll „zur vollsten Entfaltung“¹⁹ gelangen und sittlich, religiös und intellektuell „einheitlich gebildet und vervollkommenet werden“²⁰. Otto Müller kennzeichnet „formale Bildung“ im Anschluss an Albert Ehrhardt als „Anteil an dem Ideale harmo-

nisch entwickelter, echter Menschlichkeit"²¹. An einer anderen Stelle bezeichnet er sie mit Joh. Tews als „die Entwicklung aller durch die Natur in den Menschen hineingelegten Kräfte des Geistes, des Gemütes, des Willens und - des Körpers". In materialer Bestimmung ist Volksbildung „die Übermittlung der edelsten Kulturgüter aller Zeiten und aller Völker". Letztere sind die „wesentlichsten Mittel, um im Menschen die formale Bildung zu bewirken"²².

Die 1901/02 grundgelegte Ausdeutung des organischen Volksbildungsbegriffes bleibt in der katholischen Erwachsenenbildung der Folgezeit bestimmend und wird nur noch in Nuancen verändert. Jakob Meyers gilt als „Bildung im höchsten und harmonischen Sinne des Wortes" „die volle Ausgestaltung aller zeitlichen und ewigen, aller geistigen und seelischen Kräfte, die im Innern des Menschen schlummern; man wird durch die Bildung, was man ist oder was man sein kann"²³. Das Kriterium dieser Art von Bildung ist „die Zunahme an harmonischer, idealer Menschlichkeit"²⁴. Auch Carl Sonnenschein war das organische Bildungsdenken nicht fremd, wenn er für das Vereinsleben „natürkräftige, organische Tätigkeit"²⁵ fordert. In der Volkshochschulfrage geht es vor allem „um Erweckung und Belebung der geistigen und seelischen Kräfte"²⁶. „Weil die Bildung eine geistige Formung ist", muss sie für Albert Rumpf „organisch" sein und „das im Menschen organisch Gewachsene beachten"²⁷. Hatte August Pieper schon 1902 die Formulierung Franz Hitzes übernommen²⁸, so erweist sich 1920 erneut seine Abhängigkeit von Hitze²⁹. An Eigenständigem fügt er lediglich hinzu: „Bildung ist innere Ausweitung und Bereicherung des Eigenlebens, das .. im Volkstum wie im Boden und im Klima seine eigentümliche Färbung und seinen eigentümlichen Wuchs erhält"³⁰. Erst dann - so August Pieper 1924 - kann im Menschen etwas zur Bildung werden, „wenn es in uns Lebendiges wird, aus Geist und Herz gleichsam organisch hervorwächst"³¹. Darum betont Pieper auch die Notwendigkeit „organischen Lebens"³². In seiner Schrift 'Zur staatsbürgerlichen Bildung'³³ geht er ausführlicher auf den organischen Bildungsbegriff ein. „Die Bildung formt, gestaltet, veredelt .. durch Wecken und Pflegen der im Menschen vorhandenen

lebendigen geistigen Anlagen und Kräfte. Die wachsen von innen heraus, wachsen sich aus zu ihrer Vollendung; .. die Idee des vollkommenen Menschen, die .. im Keime vorliegt, verwirklicht sich durch organische Entfaltung bis zur Vollendung. Bildung heisst also .. geistige, sittliche, ästhetische und künstlerische Lebensentfaltung wecken und sie zu der ihrer Veranlagung gemässen Vollkommenheit nach Möglichkeit führen"³⁴. Organische Volksbildung, die von August Pieper auch als „Geistes- und Herzensbildung“³⁵ bezeichnet wird, kann nicht in die Arbeiter 'hineingeredet' oder 'eingehämmert' werden, vielmehr: „Wir müssen sie in ihrem Geiste, in ihrem Herzen wecken, herauswachsen lassen“³⁶. Sie muss „von innen aus hervorstossen und mit seinem Berufsleben harmonisieren und verwachsen können“³⁷. Rudolf Reuter möchte durch die Volksbildung „auf allen Lebensgebieten“ „das Organische“³⁸ verwirklichen. Bildung ereignet sich in der „Ausprägung der im Geistigen wurzelnden Einzelpersonlichen Anlagen und Kräfte zur grösstmöglichen Höhe, zu harmonischer Einheit, die nur ganz allmählich erreicht werden kann“. Die „innere Bewegung zu diesem Ziel“³⁹ lässt sich als Bildung bezeichnen. Sie ist „ein geistig-seelischer Prozess, eine stete Bewegung, ein dynamisches Prinzip“⁴⁰. Ohne Wirklichkeitserfassung ist dieser Prozess nicht denkbar.

Bei Franz Xaver Walter findet sich der organische Volksbildungsbegriff in seiner vom ZBA edierten Schrift 'Bildungspflicht und Katholizismus',⁴¹ ausführlich entwickelt und vertreten. Schon 1912 gilt ihm „Bildung im Sinne der bildenden Tätigkeit“ als „die Entfaltung der Kräfte des menschlichen Geistes durch Befreiung aus der Gewalt der physischen und ethischen Mächte“⁴². „Bildung ist ein Entwickeln der inneren Kräfte“⁴³. Aufgabe der Volksbildung ist es, die dem Menschen nur verliehenen Geistesgaben „zur Reife“⁴⁴ gelangen zu lassen, damit der Mensch wird, „was er werden soll“⁴⁵. „Wahre Bildung“ erblüht aus der „einheitlichen Pflege aller menschlichen Fähigkeiten“; als „harmonische Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschenwesens“ erstrebt sie „ein Ebenmass, eine Gliederung, eine wohldurchdachte Ordnung“⁴⁶ der menschlichen Existenz. Die Vollkommenheit des Menschen besteht für F.X. Walter in der „höchstmögliche(n) Aus-

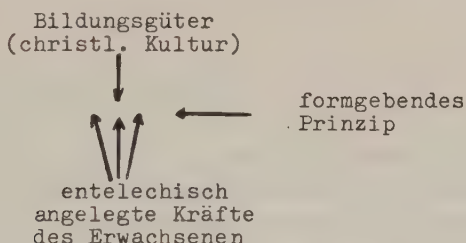
bildung seiner besten Vermögen"; da die Bildung zur „harmonischen Entfaltung aller natürlich-edlen Vermögen“⁴⁷ verhelfen will, kommt ihr eine wichtige Aufgabe im gesamt menschlichen Leben zu. Sie verpflichtet den Erwachsenen, „an seiner geistigen Durchbildung das ganze Leben weiterzuarbeiten“⁴⁸. Nicht jeder erreicht dieselbe Bildung; sie ist vielmehr „die von Mensch zu Mensch .. verschiedene Vollkommenheit des Charakters und des Herzens“⁴⁹, die „an dem Farbenreichtum und Blütenzauber christlicher Kultur“⁵⁰ Anteil gewährt⁵¹.

Für Hermann Rolle ist die menschliche Seele „eine lebendige Kraft, die sich in einer Art organischem Wachstum entfaltet“⁵². Der Weg der Bildung führt „über die Aufnahme objektiver Kulturgüter in die innere seelische Kraft, die nur an ihnen ihre persönliche Selbstentfaltung verwirklichen kann“⁵³. Den „Forderungen einer organischen Bildung“⁵⁴ als einer wichtigen Zukunftsaufgabe wird man sich daher nicht entziehen können. Die ländliche Volksbildung hat nach P.J. Kreuzberg die Aufgabe, das Bedürfnis nach Bildung zu vertiefen, „nach einer Bildung, die sich nicht in verstandesmäßigen Kenntnissen und Fertigkeiten erschöpft, sondern einer Bildung, die den ganzen Menschen, sein gesamtes Denken, Fühlen, Wollen von innen heraus erfasst und zum Wachsen, Grünen, Blühen, Reifen bringt“⁵⁵. Diese Volksbildung formt zur Persönlichkeit und zum Volk zugleich; „hier wächst der Mensch in der Ganzheit von Erkennen, Fühlen und Wollen .. in aktiver Zusammenarbeit am gemeinsam zu erarbeitenden Werk“⁵⁶. Franz Xaver Eggersdorfer sieht in der Bildung die „Vermittlung von geistigen Inhalten an das sich entfaltende Geistwesen“⁵⁷. Die Sinnhaftigkeit aller Menschenbildung – auch der Erwachsenenbildung – erblickt Georg Scherer in der Mitwirkung „an der Selbstfindung und Entfaltung menschlichen Seins“⁵⁸. Auch Helmut Patt sieht in der Ausformung des Menschseins des Menschen das eigentliche Wesen der Bildung, die sich in der Freisetzung schöpferischer Kraft vornehmlich in der Begegnung ereignet⁵⁹. Für Clemens Dahm besteht „echte Bildung .. in einer allseitigen Entfaltung und organischen Entwicklung sämtlicher seelischen Kräfte, zu denen auch die emotionalen gehören“⁶⁰. Mit D. Smet ist „der in all seinen Vermögen entfaltete, reifgewordene“

ne Mensch" der Erwachsene. Erwachsenenbildung verfolgt das Ziel, „den Menschen selber in seiner Totalität, vor allem aber in Hinsicht auf seinen unreduzierbaren persönlichen Eigenwert, in seiner Entfaltung zu fördern“⁶¹. Im Stadium der Lebensreife bedeutet Bildung bei Bernhard Hanssler soviel wie „die Entfaltung der Anlagen“⁶², im Stadium der Mündigkeit sieht sich der Erwachsene jedoch neuen Bildungsforderungen in Hinsicht auf eine *éducation permanente* unterworfen.

Soweit sich bis jetzt übersehen lässt, stellt sich der organische Begriff der Volksbildung etwa so dar:

Dem Erwachsenen sind entelechisch angelegte Vermögen und Kräfte eigen. Durch die Aufnahme objektiver Bildungsgüter und an ihnen verwirklicht sich unter dem leitenden Einfluss



eines formgebenden Prinzips (siehe weiter unten) die persönliche Selbstentfaltung des Erwachsenen. Das formgebende Prinzip, nach dem die harmonische Entfaltung sich vollzieht, gelangt im folgenden zur Darstellung.

3. Das Prinzip der organischen Entwicklung

Organische Bildung vollzieht sich nach einem „innewohnenden Formungs- und Gestaltungsgesetz ..(etwa im Sinne des Entelechieprinzips)“⁶³, dem ein „organologische(s) Grundelement“⁶⁴ eigen ist. Bildung ist eine „Ganzheit, in der die Ordnung das Wesensprinzip ist“⁶⁵. Ordnungen, die aus den Urgründen des Menschentums aufbrechen: Ordnungen der Wahrheit, Gutheit und Schönheit⁶⁶, werden zum „leitenden Prinzip“, das letztlich in der sittlichen Aufgabe des Menschenlebens besteht“⁶⁷. Es soll „an der christlichen Religion“⁶⁸ orientiert sein. Alle Fähigkeiten und Anlagen des Erwachsenen müssen „geweckt und gepflegt werden in

Unterordnung unter das höchste Ziel der Menschheit, welches das Christentum uns zeigt⁶⁹. Organisch bilden heisst zugleich „sittlich formen“⁷⁰, bedeutet die Umwandlung des natürlichen Menschenkindes in das Gotteskind⁷¹.

Andererseits ist organische Volksbildung von der Wirklichkeitserfassung abhängig⁷². Sie vollzieht sich nur „über die Aufnahme objektiver Kulturgüter“⁷³, die die „wesentlichsten Mittel“ darstellen, „um im Menschen die formale Bildung zu bewirken“⁷⁴. „An den höchsten Gütern“⁷⁵ orientiert und in der Begegnung mit ihnen reguliert sich die Selbstentfaltung des Menschen.

So bilden die Ordnungen in den Urgründen des Menschentums, die christliche Religion und die Wirklichkeit zusammengekommen jenes ordnende Prinzip, unter dem organische Volksbildung sich ereignen kann.

4. Zielvorstellungen des organischen Volksbildungsbegriffes

Im organischen Volksbildungsbegriff sind also nach allem Gesagten immanente Zielvorstellungen mitgesetzt, auf die hin entfaltet, ausgebildet werden soll. Sie sind fast ausnahmslos durch den christlichen Neuhumanismus geprägt: Die Erwachsenenbildungsarbeit erstrebt „die zu ihrer persönlichen Idealität gebildete, harmonisch entfaltete Persönlichkeit“⁷⁶, d.i. „den Kulturmenschen“⁷⁷, die „Ausprägung der im Geistigen wurzelnden einzelpersönlichen Anlagen und Kräfte“⁷⁸, die Harmonie von Verstand, Wille und Gemüt⁷⁹, die „volle Entfaltung der Individualität, wie sie der höchsten Bestimmung des Menschen entspricht“⁸⁰, den „Anteil des einzelnen Menschen an dem Ideal edler, harmonisch entwickelter, echter Menschlichkeit“⁸¹. Das Ziel wird in der „Gestalthaftigkeit der Seele“⁸², „in der sittlichen Persönlichkeit“⁸³ erreicht, in der der Mensch geworden ist, „was er werden soll“⁸⁴, in der „Vervollkommenung der Seele, durch welche das natürliche Menschenkind in das Gotteskind umgewandelt wird“⁸⁵. Letztes Ziel ist also die „Herausgestaltung des Ebenbildes Gottes im Menschen“⁸⁶. Die Orientierung des Entfaltungsprozesses an den Grundsätzen der christlichen Religion⁸⁷ wird hier besonders deutlich.

4. Kritische Anmerkungen

Der Bericht Österreichs zur VI. Internationalen Konferenz katholischer Erwachsenenbildner (1966) weist als Bildungsziel „das klassische Ideal der allseitig entfalteten, aber im wesentlichen individualistisch verstandenen Persönlichkeit“⁸⁸ als für die katholische Erwachsenenbildung unakzeptabel zurück. Der Grund hierfür kann nur vermutet werden; er mag in der von den Verfassern als zu einseitig empfundenen individualistischen Bestimmung dieses Verständnisses von Bildung oder auch in seiner als unzureichend angesehenen christlichen Motivation zu suchen sein. Katholische Erwachsenenbildung hat wohl ein noch stärkeres Gewicht auf die schöpfungstheologisch begründeten Aussagen über die im Menschen grundgelegten Anlagen und Vermögen zu legen. Auch die Zielvorstellungen des organischen Volksbildungsbegriffes entbehren der Schärfe und Verbindlichkeit. Der Gefahr des einseitigen Individualismus könnte wohl nur durch eine starke Wirklichkeits- und Umweltbezogenheit begegnet werden.

Unter Berücksichtigung dieser Korrekturen hat der christlich orientierte organische Volksbildungsbegriff aber durchaus auch in der katholischen Erwachsenenbildung seine Berechtigung. Allerdings kann nicht übersehen werden, dass er eher formaler als materialer Natur ist.

§ 8 Erwachsenenbildung als Lebenshilfe

Verschiedene Richtungen - Der Begriff der Lebenshilfe in der katholischen Erwachsenenbildung - Begriffsbestimmung

1. Verschiedene Richtungen

In der katholischen Erwachsenenbildung verbinden sich mit dem Begriff der Lebenshilfe häufig „Untertöne des Ressentiments aus der Motivkette der sozialistischen Volksbildung des vergangenen Jahrhunderts“¹ und führen dann zu seiner Ablehnung. Diese Tatsache kann nur aus einer mangelnden Kenntnis der andersartigen Positionen dieses katholischen Erwachsenenbildungs-

begriffes erklärt werden; eine Ablehnung würde sich allerdings dann als berechtigt erweisen, wenn grundsätzlich „Fragen des religiösen und weltanschaulichen Verständnisses“² ausgeklammert würden.

Dass der Erwachsenenbildung die Aufgabe des Dienstes „an der freien Lebensentfaltung des konkreten, in dieser geschichtlichen Situation stehenden Menschen“³ zukommt, ist der katholischen Erwachsenenbildung spätestens seit Beginn dieses Jahrhunderts⁴ bewusst. Den Erwachsenen „in seiner Schicksalslage“, „mit seinen Bedürfnissen“ zu erfassen und „zur menschlichen Bewältigung seiner nächsten Lebensaufgaben zu befähigen“⁵, ist – in vorläufiger Bestimmung – das Anliegen einer Richtung der Erwachsenenbildung, die diese ihre Aufgabe selbst als 'Lebenshilfe' bezeichnet hat.

Der Begriff der Erwachsenenbildung als Lebenshilfe⁶ ist schon von seiner verschiedenartigen geschichtlichen Entwicklung her nicht eindeutig. Wenn es auch Grundanliegen aller Erwachsenenbildung ist, dem Erwachsenen bei der Bewältigung seiner menschlichen Existenz zu helfen⁷, so zeigt sich dennoch, dass der Begriff der Lebenshilfe je nach seiner weltanschaulichen oder anthropologischen Fundierung verschiedene Deutungen zulässt. Die beiden Hauptrichtungen, die man in dieser Hinsicht unterscheiden kann, lassen sich wohl am besten so charakterisieren: Erwachsenenbildung kann sowohl als konkrete funktionelle Hilfe (pragmatische Richtung⁸) wie auch als Einheit von Umwelt- und Selbstverständnis unter einem verpflichtenden Leitbild (z.B. christlich-existentielle Richtung) verstanden werden. Hatte die sozialistische Volksbildung des 19. Jahrhunderts und die neutrale Abendvolkshochschule vornehmlich die pragmatische Deutung des Lebenshilfebegriffes vertreten, so entwickelt die katholische Erwachsenenbildungstheorie mehr das existentielle Verständnis. Es wäre wohl falsch, hier erst bei Alois Wurm⁹ anzusetzen, denn schon früher tritt in der katholischen Volksbildung an die Stelle des klassischen Humanitätsideals der Mensch in seiner konkreten Wirklichkeit; die realistische Orientierung katholischer Erwachsenenbildung an der Soziallage des Handwerkers und Arbeiters des 19. Jahrhunderts ist nur ein Beispiel

dafür.

Die einseitig pragmatische Auffassung der Lebenshilfe stösst in der katholischen Erwachsenenbildung schon früh auf Ablehnung, wenn man auch zugestehen muss, dass diese Ablehnung in der Praxis nicht immer konsequent durchgehalten wird. Bernhard Hanssler z.B. vermag den Sinn der Bildung überhaupt nicht in der sog. Lebenshilfe zu sehen; diese Definition sei nur dazu geeignet, „das seelenärztliche Kurpfuschertum in der Erwachsenenbildung“¹⁰ zu begünstigen. Erwachsenenbildung im Sinne pragmatischer Lebenshilfe wertet Karl Forster als „Prothese für ein höheres Sozialprestige“¹¹. Soll Erwachsenenbildung nicht „im Grunde unbefriedigend bleiben“, dann darf sie „Fragen des religiösen und weltanschaulichen Verständnisses nicht ausklammern“¹², wie es zum Teil in der pragmatischen Richtung geschieht. Katholische Erwachsenenbildung jedenfalls kann nicht nur „Mittel der Weltorientierung, in gewissem Sinne .. Medium der Hervorbringung einer menschlichen Gesellschaft der 'zweiten industriellen Revolution', die auf Grund des Wertpluralismus eine Wertung .. dem einzelnen überlassen möchte“¹³ bzw. einfach „Hilfe fürs Leben“¹⁴ sein wollen. Auch als „komplementäre Erwachsenenbildung“, als Hilfe zu einer „Lebensführung von verantwortlicher Zeitgemässheit“¹⁵ angesichts veränderter Lebensumstände und verlängerter Lebensdauer, würde ihr eine den Christen in seiner Existenz in spezifischem Sinne verpflichtende Zielsetzung mangeln.

2. Der Begriff der Lebenshilfe in der katholischen Erwachsenenbildung

Im 19. Jahrhundert erweist sich angesichts tiefgreifender Umschichtungen und der durch sie ausgelösten menschlichen Not, dass das Menschenbild des idealistisch-klassischen Humanismus der Wirklichkeit nicht standhält. Es setzt die Suche nach einer neuen Deutung des Menschen und nach Hilfen in seiner bedrängten Wirklichkeit ein. Man entdeckte sie u.a. in der Bildung¹⁶. „Alles hat eine praktische Richtung genommen“¹⁷, stellt I.H. von Wessenberg 1833 fest. „Wer nicht fürs Leben gebildet ist, ein Fremdling steht er da in unsern Zeiten, wo die unfruchtbare Gelehrsamkeit immer mehr an Werthschätzung verliert“¹⁸.

Die vom Leben gestellten Aufgaben christlich lösen zu helfen, wird künftig zu einem starken Motiv katholischer Erwachsenenbildung. Das setzt voraus, dass der Erwachsene seine Umwelt und sein eigenes Dasein richtig deutet. Diese Aufgabe erstmals richtig gesehen zu haben, ist das Verdienst J.G. Breuers. In seiner Denkschrift vom 26.10.1846 betont Breuer die Notwendigkeit der Bildung in Hinsicht auf das Berufs-, Umwelt- und Selbstverständnis des jungen Handwerkers. Der Heranwachsende soll „die Arbeit erst recht lieb gewinnen, statt sie zu hassen“¹⁹. Bildung soll ihm die Erkenntnis gewinnen helfen, „dass nicht die Stellung dem Menschen seinen wahren Werth verschafft, sondern die Tüchtigkeit, mit der er seine Stelle ausfüllt“. Diese Art Bildung macht den Menschen zufrieden, vervollkommenet ihn und lässt ihn „zum vollen Bewusstsein seiner Bestimmung, seiner Rechte und Pflichten“ gelangen. Er wird „das innere schöne Gleichgewicht .. in Handel und Wandel“ erstreben. Die „Bildung thut Noth“, die „den Menschen feststehen macht auf religiösem Boden, die ihn die Tugend lehrt“. Das von Breuer entwickelte Bildungsverständnis setzte sich jedoch vorläufig nicht oder nur zum Teil durch, weil das durch den Pauperismus hervorbrachte sowie das soziale Bildungsverständnis den Erwachsenen für eine Zuständereform zu gewinnen trachtete. Erst in Carl Sonnenscheins Bestreben, „Lebensbefähigung zur menschlich-christlichen Lebenstotalität zu vermitteln“²⁰ lebt der Lebenshilfegedanke zu Anfang des 20. Jahrhunderts wieder auf. Alois Wurms 'Grundbegriffe der Volksbildung' macht die reale Wirklichkeit und die konkrete Situation des zu Bildenden in ihr zu wesensbestimmenden Elementen des Erwachsenenbildungsverständnisses. Volksbildung muss „auf der Grundlage der realen Verhältnisse entwickelt und ihre Ziele auch dadurch mitbestimmt werden“²¹. Dabei wird sie „die Menschen von heute und die Verhältnisse der Gegenwart“²² berücksichtigen müssen. Die Vermittlung der „Kraft und .. Fähigkeit, die vom Leben gestellten Aufgaben zu lösen“²³, sei der einzige leitende Gesichtspunkt der Volksbildung, nicht dagegen „apriorische Aufstellungen“²⁴ wie das fiktive Bild des vollkommenen Menschen, denn „damit ist dem Volke nicht gedient“²⁵. Die entscheidende Frage

der Volksbildung laute: „Welche geistigen Hilfen können wir dem Volke bieten, damit es befähigt wird, mit dem Leben und der Welt, soweit diese in seinen Gesichtskreis treten, fertig zu werden“^{26?} Volksbildung müsse also das geben, was die Erwachsenenbildung „an geistigen Hilfen zu ihrer notwendigen Auseinandersetzung mit Welt und Leben brauchen“²⁷. Sie wird in Verein mit den Volksbibliotheken den „Typus des modernen Menschen bilden .. helfen, der, mit starker Aktivität begabt, den Aufgaben seines Berufes, den Forderungen des öffentlichen Lebens, den möglichen Unfällen und Katastrophen des Daseins in starker Ausrüstung und elastischer Widerstandskraft gewachsen ist, darüber aber seine persönliche Selbständigkeit und seine innere, im Ewigen verankerte Welt als festeste Hochburg bewahrt und von ihr aus das Leben seiner Familie ausbaut und ein wahres Gemeinschaftsverhältnis in andern gewinnt“²⁸. Den Begriff der Lebenshilfe selbst erwähnt Wurm nicht, in der Sache entwickelt er ihn. Sein Volksbildungsbegriff ist „pragmatisch-normativ“²⁹ bestimmt und wird von Emil Ritter einige Jahre später heftig kritisiert³⁰.

Der Entwurf Wurms findet nach dem ersten Weltkrieg eine Reihe eifriger Verfechter³¹. Als erster stellt Otto Müller das Ziel der Arbeitervereine auf die „Erziehung zur Selbständigkeit und Selbstverantwortung“³² ab. Ihm folgt Rudolf Reuter: „Die gleiche Aufgabe, die der Schule für die Jugend gestellt ist, soll für die der Schule Entwachsenen das freie Volksbildungswesen erfüllen, d.h. es soll dem einzelnen die Kraft und die Fähigkeiten geben, die vom Leben gestellten Aufgaben zu lösen“³³. 1922³⁴ und 1955³⁵ greift Rudolf Reuter die Bildungskonzeption Wurms noch einmal als „wesentliche Gedanken zu einem System der Erwachsenenbildung“ auf, weil es „um den Menschen als Menschen“³⁶ gehe. Auch für August Pieper ist „Bildung im höchsten und wahrsten Sinne“ „innerste Lebensbereicherung, Lebenserhöhung der Einzelpersönlichkeit über sich selbst hinaus, Erweiterung des begrenzten Selbst“³⁷. Die echte Bildung hat dem Erwachsenen zu dienen; sie „führt zu eigenem Finden und Erwerben“³⁸. Bildung ist etwas anderes als Wissen und Können. Der Volksbildner wird daher „in den Sinn des Lebens und der Welt einführen mit dem Ziel, dass die zu Bildenden ihrer selbständig mächtig

werden"³⁹. „Zu grösserer menschlicher Leistungsfähigkeit"⁴⁰ muss die Volksbildung nach der Auffassung Joseph Weigerts führen. In der ihn umgebenden Welt hilft Bildung dem Erwachsenen, sich „geistig zurecht(zu)finden und innerlich selbständig (zu) werden, damit er geschützt sei gegen Urteilslosigkeit und falschen Schein"⁴¹. Auch das Landvolk soll angeleitet werden, „alle Aufgaben zu lösen“, die das Leben dem Landmann „für seine eigene Person oder für andere stellt“⁴². Leo Weismantel sieht, „dass der Erwachsene, der im Leben stehende Mensch irgendwie auch nach der Schulentlassung .. im Kampf des Lebens einer ständigen 'Schulung' bedürfe“⁴³. Daher betont er das „Wissen des Notwendigen (nicht des Allgemeinen!)“⁴⁴. Auch Anton Heinen sieht (wenn auch erst in seiner späteren Lebensphase), wie „an den Erwachsenen das Leben mit ernststen Wirklichkeitsfragen“⁴⁵ herantritt: „Von seinem Beruf, seinem Stande, seinen Interessen her“ droht dem Erwachsenen eine gefährliche Verengung, die ihn unfähig machen kann, „seine Stellung und seine Aufgabe zu begreifen“⁴⁶. Er bedarf daher der Daseinserhellung, die ihm den Zugang zum Sinn des eigenen Lebens, zur Wirklichkeit freizulegen hat. „In dem Masse, wie Bildung diesem Ziele dient und nicht bloss Lebensertüchtigung für genussvolles Leben sein will, muss sie .. die Weise der Sinnerschliessung annehmen und pflegen“⁴⁷. Im Mittelpunkt der Erwachsenenbildung stehen daher „alle jene konkreten Fragen, vor die das Leben den Menschen von heute stellt, mit denen er fertig werden muss; die er nicht wissenschaftlich zu beantworten hat, sondern durch Tun und Lassen; bei deren Beantwortung sein Menschsein, seine Ehre und sein Gewissen auf dem Spiele steht. Es handelt sich darum, dass der Mensch der Situation, der Aufgabe, der Schwierigkeit, vor die ihn das Leben und Schicksal stellt, geistig überlegen und gewachsen werde; denn es ist eine Wesensfunktion des Geistes, Schicksal zu meistern vom Glauben her“⁴⁸. Darum bedarf der Erwachsene „des Meisters, der des Lebens kundig ist“⁴⁹. Für den Erwachsenenbildner kommt es somit darauf an, die Menschen „mit ihren konkreten Nöten und Schwierigkeiten“ zu kennen, um „zur Überwindung der chaotischen Gegenwart“⁵⁰ beitragen zu können. In diesem Sinne ist Erwachsenenbildung tatsächliche „Nothilfe“⁵¹, wie auch meinen

gern 'bilden' mit 'helfen'⁵² umschreibt. Die Not des Erwachsenen besteht weniger in materiellen Bedürfnissen als im Nicht-mehr-Verstehenkönnen der Wirklichkeitszusammenhänge und in der Unfähigkeit zur Lebensbewältigung. Katholische Volksbildung sieht darum ihre vornehmste Aufgabe darin, „die entwurzelten Menschen der Gegenwart geistig und sittlich wieder anzusiedeln“⁵³, um dadurch die Heimatlosigkeit des modernen Menschen zu überwinden. In diesem Sinne will Erwachsenenbildung im Verständnis Heinens „Hilfe zur Lebensgestaltung sein, bei-stand zur Lebensbewältigung, sie will Führung und Formung geben zur Bemächtigung von Lebenssituationen und hinführen zu echter 'Lebensgestaltung' aus eigener sittlicher Verantwortung“⁵⁴.

Auch Ernst Michels „neue Volksbildung“ „denkt vom Leben aus“⁵⁵. Der Erwachsenenbildung komme die zentrale Aufgabe zu, den Erwachsenen „in seiner Schicksalslage .. zu bilden und für sein konkretes Leben mit seinen Bedürfnissen“⁵⁶ tüchtig zu machen. In den Mittelpunkt der Bildungsarbeit rücken so besondere „Sinngelhalte“⁵⁷, mit denen der Erwachsene in seiner Wirklichkeitsbegegnung konfrontiert wird. Die Bildungsaufgaben müssen daher nach ihrer Lebenswichtigkeit bewertet werden. Durch Bildung soll der Erwachsene seiner Wirklichkeit gegenüber „geistig lebensfähig, verantwortlich gemacht werden, damit auch das Leben selbst wieder seine bildende Kraft an ihm wirken kann“⁵⁸. Darum lebe die Erwachsenenbildung, die sich als Lebenshilfe begreift, ständig „im Wagnis, von Fall zu Fall durch ihr volkspädagogisches Tun Unheil auszuschneiden und Heil zu wirken. Sie handelt kraft des Glaubens, dass, wo Gefahr ist, das Rettende auch wächst; .. dass, wo immer echte Liebe sich wagend in die konkrete Gefahr einsetzt, Heilung und Erneuerung des Lebens, des öffentlichen und privaten, erhofft werden darf“⁵⁹.

Nach dem zweiten Weltkrieg äussert sich die katholische Erwachsenenbildungstheorie zum Begriff der Lebenshilfe zunächst durchaus im traditionellen Sinne. Erst das Gutachten des Deutschen Ausschusses 'Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung' (1960) hilft eine Neusicht anbahnen⁶⁰.

Noch Albrecht Beckel hatte der Erwachsenenbildung im traditio-

nellen Sinne der Lebenshilfe die Aufgabe zugewiesen, dem Erwachsenen „bei seiner Entfaltung zu einem selbständigen und selbstentscheidenden geistigen Wesen besonders gegenüber den aus der gesellschaftlichen Situation erwachsenden Schwierigkeiten“⁶¹ behilflich zu sein. Mit dem Erscheinen des Gutachtens aber setzt in verhältnismässig zahlreichen Publikationen, die sowohl Zustimmung wie Ablehnung artikulieren, eine kritische Überprüfung und eine Verdeutlichung der eigenen Position ein: Bernhard Hanssler, der in dem im Gutachten entwickelten Begriff der Lebenshilfe⁶² keine hinreichende Definition der Bildung zu erblicken vermag⁶³, verdeutlicht seine eigene Konzeption so: In der Bildung des Erwachsenen gehe es um Erfassung der „Sinntiefe des Daseins“⁶⁴; Erwachsenenbildung solle dem heutigen Menschen helfen, „als Christ und Bürger dem Lebensanspruch zu genügen“⁶⁵; zur Bewältigung der unmitttelbaren Lebensaufgaben bedürfe der Erwachsene der Interpretation und des Ethos. An der konfessionellen Erwachsenenbildung ist es darum, „den Menschen gediegen zu informieren über die komplizierte moderne Welt und in ihm .. Verantwortungsbereitschaft gegenüber dieser Welt zu wecken“⁶⁶. Durch „Verinnerlichung und Festigung“ könne es dem Erwachsenen gelingen, „über die bloss funktionelle Bestimmtheit“ seines Daseins hinaus „Herr seiner selbst und seiner Welt“⁶⁷ zu werden. Auf diese Weise gewinne er „Stand im Dasein“⁶⁸ und werde befähigt, seine Rolle in der hochdifferenzierten Gesellschaft zu übernehmen⁶⁹.

Walter Dirks, Mitverfasser des oben genannten Gutachtens, geht von der Orientierungslosigkeit des modernen Menschen aus und nennt unter „den Möglichkeiten der Lebenshilfe“⁷⁰ u.a. die Orientierungshilfe. Die moderne Erwachsenenbildung müsse „Marksteine der Orientierung finden“ helfen, damit die Erwachsenen „in ihrer Ratlosigkeit Rat, in ihrer Angst verantwortbare Elemente der Sicherheit empfangen“. Die Erwachsenenbildung sieht sich dabei nicht als Konkurrentin der Kirchen an; sie arbeitet vielmehr „in Bereichen, die den Kirchen nicht zugänglich sind oder für die sie nicht gesendet sind“. Der Erwachsene sieht sich einer komplizierter werdenden Welt gegenüber, die er

mit „Unbehagen, Unsicherheit und Angst“ als Dschungel erlebt und der er sich preisgegeben sieht. Dem Menschen zu helfen, „das Leben im 20. Jhdt. weder als eine problemlose Selbstverständlichkeit noch als einen Alptraum“ zu empfinden, sondern als ein Leben, „das der Vermenschlichung fähig ist“, ist Sache der Erwachsenenbildung.

Weil Erwachsenenbildung in diesem Sinne nach Franz Pöggeler nicht „Zusatz zur menschlichen Existenz“⁷¹ ist, sondern seine Grundlagen legen helfen will, deshalb kann sie angesichts der allgemeinen Existenzgefährdung nicht bloss als Vorbereitung auf das Leben in einzelnen Bereichen gedeutet werden. Vielmehr müsse die Bildung „die Möglichkeit und Realität eines Weges des recte vivere“⁷² aufweisen, wozu Welterschliessung und Weltorientierung⁷³ notwendig sind. In diesem Sinne kann Erwachsenenbildung „Lebenshilfe geben“⁷⁴, indem sie – ausgehend von der Situation, in der der Erwachsene steht – möglichst konkret zu sein versucht: „Akute Lebensschwierigkeiten“ sind es, „die neue Daseinserhellung fordern“⁷⁵. Die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung leitet Pöggeler überdies aus dem „Krisencharakter einzelner Lebensphasen“ ab, z.B. die besonderen Aufgaben der Erwachsenenbildung in der „Lebenshilfe in Beruf, Ehe, Familie, Kirche und Staat“, insgesamt die „Verwirklichung von Mündigkeit in Freiheit und Verantwortung“⁷⁶. Um den Erwachsenen „im weitesten Sinne lebensstark (zu) machen“⁷⁷, bedarf er der Werterhellung und Verpflichtung auf das Gültige.

In sehr ähnlicher Weise erblickt Ignaz Zangerle die Aufgabe der katholischen Erwachsenenbildung der Gegenwart darin, „die Welt von heute in allen ihren Wissensgebieten und Lebensbereichen den Menschen durchschaubarer und überschaubarer zu machen, ihnen die offenbaren und geheimen Antriebe unseres Zeitalters bewusst zu machen und dadurch zu helfen, die ihnen aufgegebenen Lebenswirklichkeit zu bewältigen“⁷⁸. Der Erwachsene muss bereit sein, „über den Sinn seines je eigenen Lebens und darüber hinaus über den Sinn des menschlichen Daseins überhaupt in einem gemeinsamen Bildungsvorgang mit anderen notverhafteten Menschen ins Klare zu kommen“⁷⁹. Darum müssen, um „dem Menschen von heute zu helfen, mit seiner Lebensnot fertig zu werden“⁸⁰, besonders die

gemeinschaftsbildenden Kräfte gepflegt werden. Heinz Hürten sieht die Möglichkeit, das allgemeine Sachziel der Erwachsenenbildung, nämlich Antwort zu geben auf die Not des Menschen in der modernen Gesellschaft, auch für die katholische Erwachsenenbildung zu übernehmen. Allerdings möchte auch er diese „'Lebenshilfe' nicht als privaten Trost und gutes Zureden", sondern als „Anleitung zum recte vivere"⁸¹ verstanden wissen; sie kann helfen, das „Leben besser zu bewältigen"⁸². Erwachsenenbildung als Lebenshilfe kann – so auch Karl Forster – „ihren guten und tiefen Sinn erhalten – dann nämlich, wenn Erwachsenenbildung .. als Anreiz zur selbsttätigen Einsicht und zur sachgerechten Lebensformung verstanden wird, wenn sie der eigenen geistigen Entfaltung nicht einen .. Fremdkörper hinzufügt, sondern sich als Dienst an der personalen Selbstbildung versteht"⁸³. Solange sie in solcher Weise „Dienst an der freien Lebensentfaltung des konkreten, in dieser geschichtlichen Situation stehenden Menschen"⁸⁴ tut, könne Erwachsenenbildung nicht als 'instrumentaler Fremdkörper' im menschlichen Leben gelten. Sie leistet vielmehr insoweit eine echte „Hilfe zu menschenwürdiger Meisterung des Lebensrisikos"⁸⁵, als sie „Selbstverständnis und Weltverständnis"⁸⁶ zu vermitteln vermag⁸⁷. „Katholische Erwachsenenbildung ist Lebenshilfe für den einzelnen in einer Welt, die immer weniger durch eigene Erfahrung sich ergründen lässt und dadurch immer undurchschaubarer wird; sie ist Hilfe für eine der Gegenwart angemessene christliche Lebensführung, für die viele tradierte Inhalte und Formen nicht mehr ausreichen"⁸⁸. In diese Richtung weisen auch die theoretischen und praktischen Ansätze, die die erwachsenenbildnerischen Erörterungen des Bamberger Katholikentages (1966) in Hinsicht auf Ehe und Familie erbrachten, sowie die Äusserungen des Zweiten Vatikanums zur Situation des Menschen in der Welt von heute⁸⁹.

3. Begriffsbestimmung

Eine zusammenfassende Bestimmung des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffs der Lebenshilfe wird insbesondere hervorheben müssen, was diesen Begriff spezifisch kennzeichnet. Folgende vier Merkmale kommen ihm als wesentliche Bestimmungen zu:

- a) Diesem Typus katholischer Erwachsenenbildung geht es um Aufhellung der Wirklichkeit. Die „vielschichtige Lebenssituation“⁹⁰ der Gegenwart wird mittels der menschlichen Vernunft und des Glaubens, der das „die Bildung entscheidend Begründende“⁹¹ ist, perspektivisch durchschaubar. Auf diese Weise stellt sich das Wirkliche nicht als das durch Zwecke Begrenzte und Indienstgenommene, sondern in universalerer Weise dar⁹².
- b) Erwachsenenbildung als Lebenshilfe hat die Aufgabe, dem heutigen Menschen ein echtes Selbstverständnis zu erschliessen, d.h. die Gegebenheiten seiner menschlichen Existenz in christlicher Schau aufzuzeigen. Sie intendiert existentielle Erhellung, insofern der Erwachsene nach sich selber fragen, sich verstehen und diesem Verständnis gemäss zu handeln lernen soll.
- c) Indem die Erwachsenenbildung als Lebenshilfe die Einheit von Umwelt- und Selbstverständnis bedenkt und erstrebt, hilft sie dem Erwachsenen, den Lebensansprüchen sach- und situationsgerecht zu entsprechen; sie steht im Dienst christlicher Lebensbewältigung.
- d) Der Erwachsenenbildungsbegriff der Lebenshilfe ist an einem verpflichtenden Wertsystem orientiert, das sittliche Verantwortung ermöglicht. Als „spezifisch christliche Erwachsenenbildung“ weiss sie sich „dem Evangelium (und) .. der Lehre der Kirche“⁹³ verpflichtet.
- Erwachsenenbildung als Lebenshilfe im katholischen Sinne bedeutet also Dienst an der Welt- und Selbsterhellung des mündigen Menschen unter dem verpflichtenden Leitbild des christlichen Welt- und Menschenverständnisses. Von ihrer Funktion her (Lebenshilfe durch Bildung) macht diese Aufgabe zweifellos einen wesentlichen Teil der gegenwärtigen katholischen Erwachsenenbildung aus. Inwieweit die Ineinssetzung von 'Lebenshilfe durch Bildung' mit Erwachsenenbildung gerechtfertigt ist, entscheidet sich erst im einzelnen Menschen: gelingt es, ihn zur Erkenntnis seiner selbst und der ihn umgebenden Wirklichkeit so anzuleiten, dass er den rechten Lebensweg finden kann, so hat sich Erwachsenenbildung im eigentlichen Wortsinn ereignet.

§ 9 Intensive Erwachsenenbildung¹

Entstehung und Geltung der Idee intensiver katholischer Erwachsenenbildung - Die formale Bestimmung des Begriffes intensiver Erwachsenenbildung: Bildungsgüter und Individualität des Erwachsenen - Die inhaltliche Bestimmung intensiver Erwachsenenbildung - Kritische Analyse

1. Entstehung und Geltung der Idee intensiver katholischer Erwachsenenbildung

Die als 'neue volksbildnerische Erkenntnisse' der sog. 'Neuen Richtung' ausgegebenen Auffassungen und Motive der Volksbildung rühren, wie Rudolf Martin Vogel nachgewiesen hat², von den Neugründungen der ausserkatholischen Volksbildung der neunziger Jahre her. Für die katholische Erwachsenenbildung muss man wohl noch weiter zurückgehen, denn zumindest liegt den Vereinsgründungen Breuers bzw. Kolpings und von Kettelers sowie den übrigen katholischen Handwerker- und Bauernvereinigungen formal und motivisch die Intensivform zugrunde³.

Die Wortanalyse dieses Volksbildungsbegriffes bereitet Schwierigkeiten. Wilhelm Flitner, der sich als einziger Erwachsenenbildungstheoretiker dazu äussert, meint, diese Art Volksbildung müsse deshalb als 'intensiv' bezeichnet werden, weil sich infolge der Aktivität und der besonderen Berücksichtigung der Individualität des Bildungspartners in ihr die persönliche Begegnung von Lehrer und Schüler wechselseitig und 'intensiv' auswirke⁴. Daneben finden sich auch gelegentlich die Bezeichnungen „begegnende Volksbildung“⁵ und 'gestaltende' Volksbildung. Wenngleich sie wohl schon vorher in der Praxis geübt wurde, wird die intensive Volksbildung in der katholischen Erwachsenenbildungsliteratur erstmals 1909 von Carl Sonnenschein erwähnt: „Es gilt.., Führer auf dem Wege der Nation zur intensiven Volksbildung zu werden“⁶. Dem 1908 in M. Gladbach von ihm begründeten 'Sekretariat Sozialer Studentenarbeit' (SSS) war diese Form der Erwachsenenbildung gemässer, sie füllte „eine Lücke des bisherigen Bildungswesens“⁷ neben dem noch massenbildnerisch (also extensiv) tätigen Volksverein aus. So trifft Heinrich Raskop historisch den Sachverhalt, wenn er die „Anfänge der neuen Richtung ..

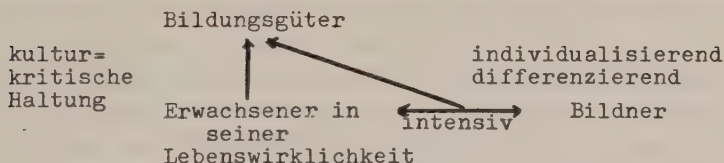
zeitlich um 1910⁸ markiert⁹. Von Anfang an lebte die intensive Erwachsenenbildung in einer antithetischen Spannung zum extensiven Bildungsverständnis. „In Einzelnen und Volksschichten“ hatte sich „ein anderes Zeitbewusstsein“¹⁰ bemerkbar gemacht; man „verurteilte (jetzt) die reine und planlose Vermehrung des Wissens“; es vollzog sich ein „Übergang vom Statischen zum Dynamischen“¹¹. Der Besitz des Wissens, der vorher noch als wesentlich galt, tritt in der Wertschätzung zurück. Freilich muss man sich hüten, „Gedanken, die erst in der Nachkriegszeit (Anmkg.: gemeint ist der erste Weltkrieg) aufkamen, schon in diesem Stadium der Entwicklung anzusetzen. 1913 fordert Alois Wurm in seinen 'Grundsätzen der Volksbildung' „Anregung zu wirklich intensiver Mittätigkeit“¹³ der „Bildungspartner für die Volksbildungsarbeit“; „nicht die Masse, sondern die einzelnen Menschen“ sind „zu bilden“¹⁴. Die Schrift Walter Hofmanns 'Buch und Volk und die volkstümliche Bücherei'¹⁵ fällt 1917 Anton Heinen in die Hände und hat dessen ungeschmählerten Beifall¹⁶. Heinens Hinwendung zur intensiven Volksbildung findet ihren sichtbaren Ausdruck in seiner seit der Teilnahme an der Tagung der Volksbildungsvereinigungen 1918 in Rothenburg o.d.T. (Begegnung mit Robert von Erdberg) feststellbaren Verbindung mit dem Hohenrodter Bund und in der in wesentlichen Teilen veränderten zweiten Auflage seiner Schrift 'Ziel und Methode der Volksbildung' von 1919¹⁷. Heinen sieht sich nach dem durch den ersten Weltkrieg herbeigeführten Zusammenbruch vor „eine viel tiefere, gewaltigere Aufgabe gestellt“¹⁸. Volksbildung ist von nun ab „nur im kleinen Kreis geistiger Menschen“¹⁹ möglich. Zwischenzeitlich hatte Robert von Erdberg zwei Arbeiten zur intensiven Volksbildung veröffentlicht: 'Staat und Volksbildung' (1918) und 'Freies Volksbildungswesen' (1919); später sollte 'Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen' (1924) folgen. Von hierher empfängt die intensive Volksbildungsarbeit Anton Heinens und August Piepers („Wir sind in die Irre gegangen“) entscheidende Impulse, wenngleich beide weit weniger von der Theorie R. von Erdbergs abhängig waren, als es „infolge ihrer überschwänglichen Verehrung“²⁰ den Anschein haben konnte. - Die 'Neue Richtung' wird nach dem ersten Weltkrieg durch Volks=

verein und ZBA in der katholischen Erwachsenenbildungstheorie bestimmend und schliesslich zur Bewegung. Auf einer Veranstaltung des Volksvereins am 12.8.1919 in Münster lehnt Emil Ritter die Massenbildung ab und hält ihr die „individualisierende 'intensive Arbeit'“²¹ entgegen. Johannes Braun erklärt am 5.8. 1920 auf der Generalversammlung des ZBA „es werde dessen Anliegen sein, „das extensive Bildungsgeschehen .. umzuwandeln in intensive Bildungsarbeit“²². Auch der Borromäusverein passt 1920 seine Satzung der neuen Entwicklung an. Spricht die Satzung von 1900 im Paragraphen 1 noch von „Begünstigung, Förderung und Verbreitung guter Schriften“, so wird 1920 in der Satzung als Zweck des Borromäusvereins „die Förderung von Geistes- und Herzensbildung auf katholischer Grundlage“²³ (Paragraph 1) angegeben. Das veränderte Verständnis der Volksbildungsarbeit findet den sichtbarsten Ausdruck in der neuen Gesamtbezeichnung, die sich dafür jetzt einbürgert: man spricht nunmehr von 'Erwachsenenbildung'“²⁴, d.h. der Schwerpunkt liegt nun erkennbar auf der Bildung des Einzelerwachsenen. 1925 bekennt sich August Pieper in der Führer-Korrespondenz öffentlich zum Hohenrodter Bund und zu dessen Gründer Robert von Erdberg: „Die Revolution macht eine neue Bildungsarbeit notwendig“²⁵. Der veränderten Auffassung entspricht die Bevorzugung der Heimvolkshochschulen, die das besondere Bildungsmittel der Intensivform der Erwachsenenbildung wird. So fällt beispielsweise die Gründung der Religionshochschule Elkerlinghausen in diese Zeit; Heinrich Lutz verschreibt sich der intensiven Erwachsenenbildung. Während der sog. Richtungsstreit zwischen extensiver und intensiver Erwachsenenbildung in der ausser-katholischen Volksbildung seinem Höhepunkt zutreibt, hat die intensive Erwachsenenbildung im katholischen Bereich bereits einen festen Platz erobert, den sie selbst in der Zeit des Nationalsozialismus in einigen Intensivformen (St.Thomasschule, Dortmund und Religionshochschule Elkerlinghausen) behaupten kann. Nach 1945 konnte diese Art der Erwachsenenbildung an die grosse Tradition aus der Zeit vor 1933 anknüpfen. „Seit 1950 sind .. neue Formen der intensiven Erwachsenenbildung entstanden, die auf der aktiven Mitarbeit und Mitverantwortung der Teilnehmer

gründen und die Arbeit in der Gruppe .. bevorzugen"²⁶. So stehen „die Intensivformen .. heute im Zentrum katholischer Erwachsenenbildung in Deutschland“²⁷.

2. Die formale Bestimmung des Begriffes intensiver Erwachsenenbildung: Bildungsgüter und Individualität des Erwachsenen

Der intensive Erwachsenenbildungsbegriff vollzieht gegenüber der extensiven Volksbildung „eine radikale Umkehr in der Einstellung zum Bildungsgut“²⁸ und zum Erwachsenen, der nun „aus seiner ganz persönlichen Lebenswirklichkeit heraus gebildet werden“²⁹ soll (siehe Skizze). Die intensive Erwachsenenbil-



dung geht „anstatt vom Stoff“ „vom Menschen“³⁰ aus. „Der erste Schritt zu wahrer Bildung“ ist die „Kulturkritik“³¹. In der Tatsache, dass die gestaltende Volksbildung im wesentlichen kulturkritisch eingestellt war, erblickt Ludwig Neundörfer ihre eigentliche Leistung und Bedeutung³². „Die Entwicklung einer gebildeten kulturkritischen Gesinnung“³³ angesichts „der ganzen Verworrenheit der gegenwärtigen Kultur- und Gesellschaftslage“³⁴ lässt (im Gegensatz zur extensiven Volksbildung) eine Auswahl des echten Kulturgutes in kritischer Sichtung des Traditionskanons geboten erscheinen³⁵. „Der Stoff ist der intensiven Bildung niemals Selbstzweck, sondern nur Mittel im Dienste des Sinnverstehens des einzelnen“³⁶. Nicht wissenschaftliche, sondern Lebensfragen stehen im Mittelpunkt der Bildungsarbeit. Damit in diesem Sinne die Bildungsgüter 'echt' sind³⁷, damit „die Güter, mit denen wir arbeiten, .. selbst das Gepräge echter Gestaltung tragen“³⁸, geschieht ihre Wertung nach ihrer Lebenswichtigkeit, ihrer heilenden Kraft, „gesehen unter der Verantwortung der konkreten Situation“³⁹: individualisierend und differenzierend. In der inneren „Auseinandersetzung mit der Kultur“⁴⁰

ist die intensive Erwachsenenbildung darauf bedacht, das Verhältnis zur Kultur⁴¹ zu „einem seelischen Verhältnis zu Welt, .. Leben und ihren Kulturgütern“⁴² auszuweiten. Der einzige Weg hierzu ist nach August Pieper „das Vorerleben“⁴³, nach Anton Heinen „die Erweckung“⁴⁴. Im Grunde bedeutet diese kulturkritische Einstellung der intensiven Erwachsenenbildung nichts Neues; sie war in den Anfängen der katholischen Volksbildungsbestrebungen im 19. Jahrhundert bereits angewendet worden. Unter der schweren Last der unkritischen Einstellung der extensiven Volksbildung zum Bildungsgut bedeutete sie jedoch für die Erwachsenenbildung des 20. Jahrhunderts eine entscheidende Wende.

Entschiedener noch als der kulturkritische Ansatz tritt in der intensiven Erwachsenenbildung die „Hinwendung zum konkreten einzelnen Menschen“⁴⁵ hervor; nun wird „die Menschenbildung aus der je konkreten Situation des sich Bildenden“⁴⁶ begriffen. Die intensive Form der Bildung Erwachsener stellt nicht mehr „Wissen um des Wissens willen“, sondern „den Menschen in den Mittelpunkt des Bildungsgeschehens“⁴⁷, und zwar in doppelter Hinsicht: den Menschen in seiner Lebenswirklichkeit⁴⁸ und den Menschen als Individuum.

Sie wendet sich „konsequent und überzeugend dem einzelnen Menschen in seiner konkreten Lebenslage“⁴⁹ zu. Die neue Volksbildung „denkt vom Leben aus“. Sie übernimmt „die Verantwortung für das Leben“⁵⁰. Vom Dasein des Erwachsenen muss die Bildung ausgehen; „sie kann ihm nicht von aussen angeklebt und eingetrichtert werden“⁵¹, so Anton Heinen. Zu seiner „vollen Menschwerdung“ kommt der Erwachsene „nur innerhalb der konkreten Welt, in der er steht und wurzelt“⁵². Weil der Bildungswillige „nur aus seiner ganz persönlichen Lebenswirklichkeit heraus gebildet werden“ kann, muss alle Bildung „von seiner Heimat, seinem Beruf und von seiner Weltanschauung ausgehen. Erst dem Menschen, der in seinem Dasein geistig wurzelt, weiten sich die Horizonte, so dass er sich .. in weiteren Zusammenhängen wiederzufinden vermag“⁵³. Heinen steht in dieser Hinsicht ohne Zweifel unter dem Einfluss Robert von Erdbergs, der schon 1919 individualistische Bildung⁵⁴ und später „individualisierende Volks-

bildungsarbeit, die auf die im einzelnen Menschen gegebenen Voraussetzungen aufbauen muss"⁵⁵, fordert. „Wie hat diese Bildung nun im Einzelnen zu geschehen“⁵⁶? fragt Heinrich Getzeny. Sie kann nur „vom Individuum“⁵⁷ her ansetzen, denn Bildung ist „an erster Stelle eine je individuell eigentümliche Form, Gestalt, Rhythmik“⁵⁸; sie ist „die Bildung, die der eigenen individuellen Wesensart und Bestimmung entspricht“⁵⁹. Hat der Erwachsene „die Verworrenheit und geistige Haltlosigkeit der Zeit an seinem eigenen Leben erfahren“⁶⁰, so verlangt es ihn nach einer Lebenspause, um das Fundament seines gesamten Daseins zu überdenken. Daher sollte die Bildung, um „intensiv“ und „menschengestaltend“⁶¹ wirken zu können, „sich differenzieren nach den Lebenskreisen der verschiedenen Volksschichten, die Persönlichkeit sollte in ihrem Lebenskreis gebildet werden“⁶². Dem „Menschen in seiner Wirklichkeit“, der „geistig und seelisch“⁶³ Not leidet und der Lebenssituation nicht mehr standzuhalten vermag, hat intensive Erwachsenenbildung zu dienen, indem sie, „von den wirklich vorhandenen Kräften und Interessen“⁶⁴ ausgehend, Bildung zu seiner „persönliche(n), ganz individuell geartete(n) Angelegenheit“⁶⁵ werden lässt. In diesem Sinne ist sie „individuell“⁶⁶.

Gleichzeitig erstrebt die intensive Erwachsenenbildung eine Vertiefung der Individualität des Erwachsenen; sie will individualisierend⁶⁷ wirken. „Ziel der Bildungsarbeit“ ist „der .. aktive, .. selbständige, in sich fest ruhende und innerlich reiche“ Mensch, „der in der unvermeidlichen Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt seinen rechten Standpunkt zu gewinnen weiss“⁶⁸. Die intensive Erwachsenenbildung muss die Massenbildung ablehnen, denn für sie ist die bildende Wirkung wesensmässig an die Einzelseele⁶⁹ gebunden und besteht „in einer Bereicherung des Eigenlebens“⁷⁰. Sie zielt darum auf die „Weckung geistigen Eigenlebens“⁷¹ ab, in welchem der Erwachsene „sich selbst zum Erlebnis“⁷² werden kann. Es kommt allein an auf die „Erziehung und Bildung des einzelnen Menschen“⁷³. In diesem Sinne verkündet die intensive Erwachsenenbildung „den Grundsatz der individuellen Bildungsarbeit“, wendet ihn „auf alle Arbeitsgebiete“ an und hat immer „an dem individualistischen Bildungsbegriff

festgehalten"⁷⁴. Darin liegt ihre Ähnlichkeit mit der gesamten Volksbildungsbewegung liberalen Ursprungs. Die Erklärung der Individualität zum Bildungsziel hat überdies die Prägung und Vertiefung des Erwachsenenbildungsbegriffes der Lebenshilfe begünstigt.

Die intensive Erwachsenenbildung vollzieht sich in der Begegnung. Begegnend soll der Mensch zu sich selbst gelangen⁷⁵. Zu solcher Bildung des „einzelnen Menschen“⁷⁶ wählt die intensive Erwachsenenbildung die Intensivform der Arbeitsgemeinschaft und des Rundgespräches⁷⁷; Anton Heinen entwickelt die „Mystik der kleinen Zelle“⁷⁸ (das Gutachten des Deutschen Ausschusses spricht später von 'aktiven Minderheiten'), die dem Menschen „die innere Formung“⁷⁹ ermöglichen, ihm „die Möglichkeit zum eigenen geistigen Erlebnis“⁸⁰ verschaffen soll, damit er sich „als Mensch .. verwirklichen“⁸¹ kann. „Einen Menschen bilden“ heisst nach Heinen „ihn geistig und sittlich formen“⁸² bei „intensiver Mittätigkeit“⁸³ des zu Bildenden selbst. Der intensiven Erwachsenenbildung geht es in diesem Sinne um die „geistige Form des inneren Menschen“⁸⁴; sie will ihn der eigenen menschlich würdigen Existenz zuführen, der – als „gewordener Prägung, Gestaltung dieses menschlichen Gesamtseins“ wie als „Prägung und Gestaltung einer lebendigen Ganzheit in der Form der Zeit“⁸⁵ – eben „das innere Geformtsein“⁸⁶ wesentlich ist. Solche oder ähnliche formale Bestimmungen der intensiven Bildung finden sich auch in der ausserkatholischen Erwachsenenbildungstheorie: auch dort spricht man gern von 'geistiger Form', 'Form des Geistes', 'Idee der Formung' usf.⁸⁷.

3. Die inhaltliche Bestimmung intensiver Erwachsenenbildung

Der überwiegend sozial orientierte Erwachsenenbildungsbegriff Carl Sonnenscheins wurde bereits weiter oben berücksichtigt; ebenso wird man den Bildungsbegriff Alois Wurms eher dem Anliegen der Lebenshilfe zuordnen müssen, obwohl bei beiden Autoren zumindest in formaler Hinsicht Ansätze des intensiven Erwachsenenbildungsverständnisses zu verzeichnen sind. Überhaupt erweist sich dessen inhaltliche Bestimmung als besonders schwierig; in der ausserkatholischen Erwachsenenbildung fehlt sie gänz-

lich. In der katholischen Erwachsenenbildungstheorie ist ein bemerkenswertes Bemühen feststellbar, diesen Begriff inhaltlich zu füllen, was nicht überall als geglückt angesehen werden kann. Ernst Michel allerdings ist der Auffassung, „die neue Erwachsenenbildung“ habe „keine inhaltsbestimmte Bildungsidee, von der sie ausgeht und auf deren Verwirklichung sie hinzielt“⁸⁸. Auch L. von Wiese sieht in der intensiven Erwachsenenbildung lediglich ein „Formalprinzip“⁸⁹.

Nach Emil Ritter geht es in der intensiven Form der Erwachsenenbildung nicht mehr um Wissensbildung, sondern um „Seelenerweckung“, „Gesinnungspflege“ und „Erziehung zur geistigen Volksgemeinschaft“⁹⁰. In seiner Schrift 'Die Volksbildung im deutschen Aufbau' (1919) argumentiert Ritter ebenfalls im Sinne der intensiven Erwachsenenbildung, ohne jedoch „Eigenes zur spezifisch katholischen Bildungstheorie“⁹¹ beizutragen.

Die neue Satzung des Borromäusvereins aus dem Jahr 1920 weist ihr die Aufgabe der „Förderung von Geistes- und Herzensbildung auf katholischer Grundlage“⁹² zu. Die neue Richtung will nach Leopold Teufelsbauer „nicht gescheite, sondern gute Menschen .. bilden“, also „Herzens-, Willens-, Lebensarbeit leisten“⁹³. In die gleiche Richtung weist die inhaltliche Bestimmung August Piepers. Der neue Geist, das „neue Ideal der Volksbildungsarbeit“ bestehe nach dem Scheitern des Rationalismus und Intellektualismus in der „Weckung geistigen Eigenlebens“, in „aus tiefster seelischer Ergriffenheit wachsende(m) Erleben der Welt, ihrer Ursächlichkeiten und Zusammenhänge, ihres Sinnes“⁹⁴. Die 'Weckung des Eigenlebens' wird durch „echte innere Bildung des Geistes und Herzens, durch Erziehung zu höherer Sittlichkeit, durch Pflege verinnerlichter religiöser Lebens“⁹⁵ erreicht. Die intensive Erwachsenenbildung strebe im „seelischen Verhältnisse zu Welt und Leben und ihren Kulturgütern“ innere „Lebensbereicherung“⁹⁶ an, die sich „im Erleben“⁹⁷ vollzieht und darum im wesentlichen „Gesinnungsbildung“⁹⁸ ist.

Das Bemühen Anton Heinens um eine inhaltliche Füllung des intensiven Begriffes der Erwachsenenbildung zieht sich seit 1919 durch fast alle seine Publikationen über Volksbildung. Für Hei-

nen ist intensive Erwachsenenbildung „Weckung der tiefsten religiösen und sittlichen Kräfte im einzelnen, Erziehung eines hingabefreudigen, tapferen Führergeschlechts“⁹⁹, von dem die Erneuerung der Volksgemeinschaft erwartet werden kann. „Wir sehen nun, was Volksbildung bedeutet: es bedeutet Sinnerschliessung, Hinausführen des Menschen über sich selbst“¹⁰⁰ „zur schauenden, gläubigen Erkenntnis der religiösen Wahrheit“¹⁰¹. Der Weg hierzu ist weniger die Vermittlung von Kenntnissen als die „Erweckung“¹⁰². Die neue Erwachsenenbildung sei geistige Zeugung aus lebendigem Geist, d.h. 'Filiation'; es handle sich um „ein Einander-Finden in einer geistigen Welt“¹⁰³ „durch den persönlichen Kontakt .. zwischen .. dem Meister und dem Jünger“¹⁰⁴. Auf diese Weise werde der Erwachsene „zu seiner vollen Menschwerdung“¹⁰⁵ gelangen, indem er sich geistig in die Lebenszusammenhänge mit seinen Mitmenschen einordnet. Wie R. von Erdberg versteht Heinen unter Bildung nicht, dem Menschen etwas beizubringen, was er noch nicht wusste, sondern „ihn zu etwas machen, was er noch nicht war“¹⁰⁶. Die wahre Bildung ist „die stille Leuchte, deren man sich freut, das Feuer, an dem sich die Seele erwärmt“¹⁰⁷. Ausgehend von den geistigen Bedürfnissen des einzelnen Menschen, zielt sie auf eine intensive Lebensformung ab. Die Elite-Bildung spielt in Heinens Denken dabei eine grosse Rolle, denn „die Zukunft gehört dem, der die führenden Persönlichkeiten hat“¹⁰⁸. Die Elite-Bildung wird später bei Josef Pieper und Heinrich Raskop zu einem wesentlichen Bestandteil der 'totalen' Bildung¹⁰⁹. Für Heinrich Lutz geht es in der intensiven Erwachsenenbildung „um die Sicherung von Mündigkeit und Entscheidung“¹¹⁰. Sie hat „neue Wege mündigen, unterschiedenen Lebens“¹¹¹ zu weisen, hat „des Menschen Menschsein auszuformen“¹¹².

Die anfänglich gestellte Frage nach der inhaltlichen Bestimmung des intensiven Erwachsenenbildungsbegriffs lässt sich nunmehr beantworten:

Die inhaltliche Bestimmung ist sehr unterschiedlich und gehört z.T. verschiedenen kategorialen Bereichen an. Sie reicht u.a. von der Herzens- und Willensbildung über Lebens- und Sinnerschliessung des menschlichen Daseins bis hin zur Erziehung zu

höherer Sittlichkeit. Dies unsichere Minschränken lässt naturgemäß intensive Erwachsenenbildung vorrangig als ein Methodenproblem erscheinen. Die in gewissem Sinne mangelnde Konkretheit und Einheitlichkeit der inhaltlichen Determination aber bedeutet noch nicht das grundsätzliche Fehlen einer solchen, wie das von Ernst Michel behauptet worden ist¹¹³. Intensive Erwachsenenbildung kann vielmehr als 'Sinner-schliessung des Daseins zur Menschwerdung des Menschen in Begegnung' hinreichend definiert werden.

4. Kritische Analyse

Die 'neue Richtung' erfährt in der katholischen Erwachsenenbildung eine recht unterschiedliche Bewertung.

Romano Guardini zählt den Bildungsbegriff, soweit er „Formung des Tuns, des Wollens, der Gesinnung; Vertiefung, Entwicklung, Veredlung des Herzens; Prägung von Charakter“¹¹⁴ bezeichnet, unter die „unzureichenden Bestimmungen“¹¹⁵ des Pädagogischen, weil dabei der Schwerpunkt im Ethischen, nicht im Erzieherischen selbst liege. Diese Kritik trifft gewiss einen Grossteil der inhaltlichen Bestimmungen intensiver Erwachsenenbildung, jedoch nicht alle: Bildung, als Sinnverstehen und Menschwerdung des Menschen interpretiert, dürfte sich schwerlich der ethischen Kategorie zuordnen lassen. Darüber hinaus erlangt der Begriff der 'Begegnung', wie er vor Guardini von der intensiven Erwachsenenbildung geprägt wurde, auch bei Guardini jenen Rang, der das Pädagogisch-Eigentliche in Verbindung mit 'Bewährung' z.T. zutreffend bezeichnet¹¹⁶.

Die intensive Erwachsenenbildung hat „die Bedeutung der Gemeinschaft als Bedingung echter Bildung“¹¹⁷ erkannt und ist so der „Gefahr der Isolierung der Bildung auf den persönlichen Bereich des einzelnen“¹¹⁸ wirksam begegnet. Sie erschöpfte sich eben nicht - wie W. Niggemann annimmt - „im individualistischen Persönlichkeitskult“¹¹⁹, denn sie gründet zumindest für den Bereich der katholischen Erwachsenenbildung auf „Begegnung quer durch die Fronten hindurch“¹²⁰. Gleichwohl hat die Hinwendung der intensiven Erwachsenenbildung „zum konkreten einzelnen Menschen, seine allseitige Erfassung und geistige Verwurzelung“¹²¹ und der

Ansatz beim Menschen in seiner konkreten Lebenswirklichkeit sich als richtig und notwendig erwiesen und in der auf Lebenshilfe ausgerichteten Erwachsenenbildungstheorie ihre Bestätigung erfahren. Sie hat verhindert, „dass die Volksbildungsarbeit alten Stils in Deutschland Institution wurde“¹²², nachdem diese in teilweise erschreckendem Masse versagt hatte. Die intensive Erwachsenenbildung zeichnet das „Bestreben“ aus, „aus der dilettantischen Volksbildungsarbeit eine in pädagogischen Formen sich vollziehende Tätigkeit zu machen“¹²³. -

Freilich ist ihr die Ablösung des humanistisch-individualistischen Bildungsbegriffes durch den konkret gefassten Begriff der Lebens- und Menschenbildung nicht überall gelungen. Ausserdem ist unverkennbar, dass die intensive Erwachsenenbildung - bei ihrem starken Hang nach Gemeinschaft, Begegnung und Arbeitsgemeinschaft - in ihrer Entstehungs- wie Wirkungszeit die Bildungsaufgaben des öffentlichen Lebens z.T. völlig übersehen hat (Anton Heinen bildet hier allerdings eine Ausnahme!), so dass dieser Mangel später die Entstehung eines dubiosen 'Volk-Bildungsbegriffes' begünstigen konnte. Es fehlte der intensiven Erwachsenenbildung eine „Konzeption vom Staat“¹²⁴, wie Niggemann zutreffend feststellt. Auch muss man sich wohl vor einer einseitigen „Überschätzung ihres Einflusses .. als (auch) ihrer Tragweite“¹²⁵ hüten, denn trotz ihrer namhaften Vertreter ist die intensive Erwachsenenbildung nicht die Erwachsenenbildung schlechthin. Dennoch wäre die katholische Erwachsenenbildung ohne ihre 'intensiven' Formen um ein Wesentliches ärmer.

§ 10 Personale Erwachsenenbildung¹

Christlicher Personalismus in der katholischen Erwachsenenbildung - Personale Selbstverwirklichung als Ziel der Erwachsenenbildung - Die zentrale Stellung des personalen Bildungsverständnisses in der katholischen Erwachsenenbildung

Um das Bildungsverständnis der personalen Erwachsenenbildung interpretieren zu können, ist zunächst eine Analyse des hier zugrunde liegenden Personbegriffes notwendig.

1. Christlicher Personalismus in der katholischen Erwachsenenbildung

Wie eine historische Analyse ergibt, „gründet die Lehre vom Menschen als Person“ „in der Annahme, dass der Mensch 'Bild' Gottes (imago Dei) ist. Jeder personalistischen Anthropologie liegt die Imago-Dei-Lehre zugrunde“². Das grosse Verdienst der Aufklärungsbewegung und des Humanismus liegt in der Entfaltung der „Idee der geistigen Persönlichkeit“³. In der Theorie der katholischen Erwachsenenbildung findet sich legitimerweise der biblische Personalismus, der die Würde der menschlichen Person von Gott her versteht, vertreten; die Trennung von Natur und Übernatur spielt dabei zeitweise eine verhängnisvolle Rolle. Als Person ist der Mensch jedoch durch die Einheit dessen bestimmt, was mit Schöpfung und Gnade bezeichnet werden kann⁴. Im eigentlichen Sinne ist daher nicht Personalität, sondern „Namentlichkeit .. die christliche Kategorie“, die es nur „kraft der Du-Gerufenheit durch Gott“⁵ gibt und die den ganzen Menschen betrifft.

Um den in Frage stehenden Personbegriff zu klären, sei bei=spielhaft auf einige wenige, aber typische Autoren zurückge=griffen. Joseph Bernhart geht von einem „Urwissen“ aus: „..ich weiss, ich bin Person, fragend, gefragt, gefordert, von je bei mei=nem Namen gerufen, dass ich Red' und Antwort stehe“⁶. Hier muss alle Bildung ansetzen. Für Romano Guardini, dessen indirekter Einfluss auf die katholische Erwachsenenbildung unbestritten ist, ist Person „sich selbst besitzender Geist. Sich selbst be=sitzend in der Eigengehörigkeit des Bewusstseins und der Frei=heit; in der Eigengehörigkeit des einmaligen Soseins. Person ist Einmaligkeit“⁷. Person besteht in der sittlichen Bewährung der menschlichen Existenz, in der Anerkennung dieses meines Da=seins und in dessen verantwortlicher Übernahme: „Die Selbst=übernahme ist die Person“⁸. Das Personsein ist die entschei=dende Tatsache des Menschlichen. „Angerufen von Gott, von daher fähig, sich selbst zu verantworten und aus innerer Anfangskraft in die Wirklichkeit einzugreifen“⁹ erscheint Person in jedem Menschen als seine unwiederholbare Selbstheit und Einzigartig=

keit. Person ist nach Josef Pieper „sinnvoll in sich selbst“, ein Wesen, „das um seiner eigenen Vollendung willen existiert“¹⁰. Personale Existenz ist „Gegebenheit und Aufgegebenheit in einem“, d.h. „dass dem Menschen sein Dasein zu seinsgerechter und wesensgemässer Verwirklichung lebenslang“¹¹ aufgegeben ist, bestimmt von der Dimension geschichtlicher Mitmenschlichkeit und der gläubig-eschatologischen Zukunftserwartung des Christen¹². Diese Verwirklichung seiner selbst als einer einmaligen, unverwechselbaren Person erlangt der Erwachsene durch Bildung¹³.

Auf der Grundlage des so nur andeutungsweise skizzierten Personverständnisses nimmt der personalistische Erwachsenenbildungsbegriff jene Bedeutungszusammenhänge an, die im folgenden zur Darstellung gelangen sollen.

2. Personale Selbstverwirklichung als Ziel der Erwachsenenbildung

Wenn man Bildung versteht als die Menschwerdung des Menschen¹⁴, so ist der Bildungsvorgang selbst „an die fragende, aus Entscheidungsfreiheit antwortende Person gebunden“¹⁵. Er ist wesentlich ein personaler Akt, „persongebunden und der Machbarkeit wie dem Zugriff entzogen“¹⁶. Die Bildung des mündigen Erwachsenen kann daher nur „in Freiheit und Selbstbestimmung“¹⁷ erfolgen. In diesem Sinne ist sie eine „in Ziel und Wirkung offene geistige Bemühung“¹⁸. Ohne es primär mit äusseren Zwecken zu tun zu haben, wird Bildung in Spontaneität, Individualität und Freiheit¹⁹. Bildung ist – so verstanden – auf den tiefsten Sinn des Menschseins gerichtet²⁰, d.h. sie sichert dem Menschen seine Mündigkeit²¹ und personale Existenz²². Sie hilft ihm, den Weg „vom Ich zum Selbst“, von „der Person zur Persönlichkeit“²³ zugehen, damit der Mensch „sich selbst in Ordnung“²⁴ bringe. Dies könnte auch von Franz Pöggeler gemeint sein, wenn er von Bildung als „Entfaltung der Werte des Personseins“²⁵ spricht. –

In der Bildung als einem existentiellen, sinngerichteten Geschehen am ganzen Menschen²⁶ versucht der Mensch, zu sich selbst zu kommen, sich als Mensch zu entdecken²⁷. In ihr geschieht ständig

„der Selbstvollzug des geistig-personalen Seins in den .. Akten der Erkenntnis und der Freiheit“²⁸. Als „Auszeugung der Person in Freiheit“²⁹ ist Bildung ein „in der geistigen Existenz des Menschen selbst gründendes Wesenselement seines Personseins“³⁰. Insofern sie „die Form der Selbstverwirklichung des Menschen als Leib-Seele-Wesen“³¹ ist, wird in ihr der Mensch Herr seiner selbst. Mit 'Bildung' ist daher hier nichts anderes als „wesensgemässe Selbstverwirklichung der Person“³² gemeint, oder, wie Max Scheler formuliert hat, „das Werden einer Selbstkonzentration der grossen Welt .. in einem individuell persönlichen geistigen Zentrum“³³. „Bildung als Menschwerdung“³⁴ ist ein sich im Tiefsten der Person ereignender Vorgang, „ein intrapersonales Aktgefüge“³⁵, das existentiellen Rang besitzt. Bildung wird daher als „eine Kategorie des Seins“³⁶ des Menschen, nicht der Zwecke zu verstehen sein. Sie ermöglicht dem sich Bildenden „das dauernde Fortschreiten über sich selbst hinaus“³⁷; im Vorstossen „auf .. das Wesenhafte zu“ kommt der Mensch „ebendarin erst wirklich zu sich selbst“³⁸. Menschsein und Bildung sind - so gesehen - eine Einheit; Bildung hat hier also existentiell-ontologischen Charakter.

In diesem Sinne geht es auch in der Erwachsenenbildung zuletzt und zutiefst „um die eigene Existenz“³⁹, darum, „personale Existenz zu sichern“⁴⁰, dem Menschen zu helfen, „aus freier Einsicht, von Entscheidung zu Entscheidung fortschreitend, das Profil seiner Persönlichkeit zu bilden“⁴¹. - Das ist das Thema des folgenden Abschnitts.

Wenn die Selbstverwirklichung des Menschen als Person in der Bildung geschieht, Bildung also der Selbstvollzug des geistig-personalen Seins ist, so kann zwar „das Wissen darum .. gelehrt werden“⁴², der Vorgang selbst aber bleibt dem sich Bildenden überantwortet. Nur in diesem Sinne kann Person Gegenstand der Erwachsenenbildung sein. Indem Erwachsenenbildung bemüht ist, zur Person zu bilden, hilft sie individuelle Voraussetzungen schaffen, die den mündigen Menschen bei seinem Bemühen, der zu werden, der er ist, begleiten und unterstützen. Erwachsenenbildung in diesem Sinne ist stets fester Bestandteil katholischer Volksbildung gewesen.

Das Bildungsstreben Adolf Kolpings ist auf Persönlichkeitsentfaltung innerhalb der Lebenskreise gerichtet. Auf der Grundlage des gemeinsamen Glaubens bieten ihm die katholischen Gesellenvereine „die Möglichkeit besonders intensiver Einwirkung und Bildung im Sinne der Persönlichkeitsformung“⁴³. Nach Wilh. E. von Ketteler gewährt christliche Erziehung dem Arbeiter die wahren Mittel zur Selbsthilfe, „indem (sie) die ganze Persönlichkeit des Menschen zur Entfaltung aller seiner Kräfte anleitet“⁴⁴. Bei allen Bildungsbemühungen komme der Arbeiter „zuerst in seiner Persönlichkeit .. in Betracht“⁴⁵. Für Emil Ritter kann der eigentliche Gegenstand der Bildung nur der Mensch, kann „der unmittelbare Zweck nur die Gestaltung der Persönlichkeit“⁴⁶ sein; die Volkshochschule soll „Persönlichkeitsgestaltung“⁴⁷ leisten. Die soziale Hochschule Leo-Haus in München möchte unter dem „allgemeinen Ziel der Persönlichkeitsbildung“⁴⁸ „individuelle Kräfte des zu Bildenden“⁴⁹ aktivieren. Personale Erwachsenenbildung intendiert „die Vervollkommenung und Bereicherung der Persönlichkeit“⁵⁰. Sie erstrebt „Erziehung zum selbständigen Denken. Es gilt vor allem, die Hemmungen, die im Einzelmenschen der Selbständigkeit seines Denkens entgegenstehen, zu erkennen und zu beseitigen“⁵¹. Der Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen soll „durch Selbsterkenntnis und dauernde Selbstbeobachtung schliesslich zur Selbständigkeit des Urteils gelangen“⁵². Aus diesem Grund kann Bildung nur persönliche Bildung sein⁵³. Als Bildungsziel gilt Rudolf Reuter die „Heranbildung der christlichen Persönlichkeit“⁵⁴. Auch für Max Scheler steht „persönliche Gestaltgewinnung“ im Vordergrund des Bildungsproblems: „Erkenntnis fruchtbar zu machen für Wachstum und Gestalt des Menschen, nicht für seine Lust und sein Vergnügen, aber für die geistige Person in ihm“⁵⁵. Bildung ermangelt aller äusseren Zwecke und zielt auf „den wohlgeformten Menschen selbst“⁵⁶. Für Anton Heinen ist die sittliche Persönlichkeit Bildungsziel. Um den Menschen zur Selbstverwirklichung anzuleiten, muss Bildung ihn „zur Klarheit über sich selbst“⁵⁷ führen. Gebildet ist darum jener, „der seiner Lebensaufgabe .. geistig und sittlich mächtig ist“⁵⁸. Ildefons Herwegen stellt an die „katholische Bildung“ die Anforderung, „dass

sie eine ganz geschlossen Persönlichkeit schaffe, die aus einem alles beherrschenden Strukturprinzip erwächst"⁵⁹. Katholische Volksbildung erstrebt nach A. Rumpf „die Erziehung des Menschen zur Persönlichkeit durch Kultur“⁶⁰. Ihr Ziel, „Formung und Gestaltung .. des Menschen zur einheitlichen, geschlossenen Persönlichkeit“, erreicht sie „durch Erleben von Aussendungen (Kulturgüter) und durch gleichzeitige Übung und Stärkung der geistigen Kräfte“. Es gibt „eine Formung, die zur Persönlichkeit formt. Das ist Menschenbildung“⁶¹. Bildung ist „Werden zur Persönlichkeit“⁶² und „Formung der Persönlichkeit“⁶³ zugleich. Diese Bildungsauffassung teilt auch P.J. Kreuzberg⁶⁴. „Alles kommt“ nach einem nichtgenannten Verfasser „darauf an“, dass Volksbildung „lebendig-persönliche Menschen“⁶⁵ formt. Sie hat als „unvollendbare Vollendung“⁶⁶ „selbstlos .. dem Gesetz personaler Gestaltung zu dienen“⁶⁷. „Persönlichkeit des Menschen“ bildet sich nach Josef Leb aus verschiedenen Elementen wie Nachbarschaft, Gesellschaft, Beruf usw.; hier „mit glücklicher Hand .. fördernd einzugreifen, das ist Volksbildung“⁶⁸.

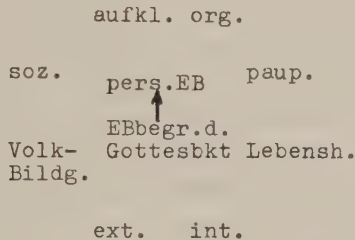
Nach der nationalsozialistischen Unterdrückung besinnt sich die katholische Erwachsenenbildung erneut auf die personale Erwachsenenbildung; im wesentlichen kehren die bereits dargelegten Gedanken wieder. Georg Raederscheidt sieht in der Erwachsenenbildung jene Hilfe, die dem Erwachsenen „bei der Gestaltung seiner Persönlichkeit, seines Lebens, seiner Umwelt“⁶⁹ zuteil werden soll. In ähnlicher Weise umschreibt J.M. Nielsen Erwachsenenbildung als „Dienst an der Selbstfindung des Menschen“⁷⁰; denn nur der Mensch, der sich seiner bewusst wird, findet sich selbst. Darum muss Bildung nach „ihrer Förderlichkeit für die Formung der Person“⁷¹ beurteilt werden, insofern sie also durch Erschließung der Sinngehalte der Welt der Selbstverwirklichung des Menschen dient, die auf Einheit der menschlichen Person angelegt ist⁷². Es genüge nicht, sich dieses Ziel nur vorzustellen, sondern es komme darauf an, „dass jeder zu sich selbst finde, zur Selbstverwirklichung seiner Einmaligkeit auf Wahrheit hin“⁷³. „Selbstverwirklichung“ bedeutet nach Heinrich Beck: „durch eigenes Wirken wirklicher zu werden“⁷⁴. Der „intendierte substantielle Kern“ dieser Bildungsarbeit ist also

„immer die menschliche Person“⁷⁵. Erwachsenenbildung stellt den mündigen Menschen vor die einmalige Chance seiner „vollen freien Selbstverwirklichung“⁷⁶ und versteht sich so „als Dienst an der personalen Selbstbildung“⁷⁷; sie ist dem Erwachsenen behilflich, „das Profil seiner Persönlichkeit zu bilden“⁷⁸. Das Bildungsprogramm der Deutschen Kolpingsfamilie (1965) versteht unter Bildung den „im Rahmen der Persönlichkeitsformung erfolgenden geistigen Gestaltungsprozess“ und den durch ihn bewirkten Zustand „geistigen Gestaltetseins des Menschen“⁷⁹. Die konziliare 'Erklärung über die christliche Erziehung' (1965), die am Rande auch die Erwachsenenbildung erwähnt, setzt als Aufgabe „die Bildung der menschlichen Person in Hinordnung auf ihr letztes Ziel“⁸⁰. Im Prozess der Bildung, „in dem der Mensch seine wesensgemässe, individuelle Prägung und Gestalt gewinnt“⁸¹ und alle Seiten seines Menschseins immer mehr integriert, „geht es um die ständige personale Vervollkommnung des Menschen, d.h. die Formung des geistigen Menschen an und mit jenen Kulturgütern, die sich in ihrer Fülle und Tiefe erst dem Erwachsenen erschliessen“⁸². Erwachsenenbildung dient auf diese Weise der Mündigkeit und selbstverantworteten Freiheit des Menschen.

3. Die zentrale Stellung des personalen Bildungsverständnisses in der katholischen Erwachsenenbildung

Seinem anthropologischen Gehalt nach⁸³ ist der personalistische Erwachsenenbildungsbegriff am ehesten geeignet, das Ganze der Erwachsenenbildung hinsichtlich ihres Sinnumfangs zur Aussage zu bringen und zu ihrem Kern vorzudringen. So sind z.B. der apologetische oder der organische Volksbildungsbegriff ohne ein Vorverständnis personaler Erwachsenenbildung undenkbar, weil sie sich im rein Formalen und in äusserer Zweckdienlichkeit erschöpfen müssten. Der personalistische Erwachsenenbildungsbe-
griff und mit ihm (infolge der Abhängigkeit der personalistischen Anthropologie von der Imago-Dei-Lehre⁸⁴) der an der Gottesbildlichkeit ausgerichtete stehen im Mittelpunkt des katholischen Verständnisses von Erwachsenenbildung überhaupt, das als

Ganzes eine sehr komplexe Sinneinheit darstellt. Von dieser Mitte her empfangen alle anderen Aspekte ihre sinngiebende Mitte. In der schematischen Darstellung ergibt sich folgendes Bild:



Jeder Typ katholischer Erwachsenenbildung hat an der personalen Dimension des Erwachsenenbildungsbegriffes teil und bringt sie auf seine Weise zur Darstellung. Die Teilhabe aller an diesem Sinnzentrum begründet ihre innere Zuordnung untereinander.

§ 11 Volksbildung als Volk-Bildung ¹

Entstehungsgründe und Geltung der Volk-Bildungs-Konzeption in der katholischen Erwachsenenbildung - Der Volk-Bildungsbegriff in der katholischen Volksbildungsliteratur von Sonnenschein bis Michel - Allgemeine Bestimmung und Kritik des Volk-Bildungsbegriffes

Mit dem Volk-Bildungsbegriff stellt sich ein Typ der Erwachsenenbildung der Untersuchung, dem es an Bedeutungsbreite kein anderes gleicht. Nicht nur, dass er die katholische Erwachsenenbildungsliteratur füllt; seine Vertreter haben ihn mit einer Emphase angepriesen, die uns heute befremdlich erscheinen muss.

1. Entstehungsgründe und Geltung der Volk-Bildungskonzeption in der katholischen Erwachsenenbildung

Die romantische Bewegung kann zutreffend mit dem „Streben nach Einheit in aller Mannigfaltigkeit“² gekennzeichnet werden. Ihr ist nicht nur „ein lebendiger Sinn für das Historische und Irrationale eigen“³, sie entdeckt auch das Volk in seinen niederen Schichten neu. Die Romantik zielt auf eine Wiedergeburt des

Volkes, der Gemeinschaft ab und gewinnt so ein neues soziales Verständnis, das die aufklärerische Isolierung überwinden soll. Sie regt zu „restaurativer Volkspflege“⁴ an, um der beginnenden Auflösung der alten Volksordnung, die noch weitgehend am mittelalterlichen Vorbild orientiert ist, durch Vermittlung nationaler Kulturgüter Einhalt zu gebieten. Man ersehnt eine neue Volkskultur. So fordert beispielsweise Franz Joseph von Buss „mit allem Nachdruck .. die Nationalität der Bildung“⁵. Er will „nationale Bildung“⁶, ohne dass diese zugleich politisch sein müsse. Gerade das Bemühen um die Wiederherstellung des öffentlichen und privaten volkhaften Lebens im christlichen Sinne wird für die katholische Volksbildung des 19. Jahrhunderts charakteristisch. Mit diesem Bemühen paart sich später die Absicht, das schwer erschütterte Verhältnis der Katholiken zum Staat neu zu begründen. Die Katholiken, in das z.T. freigewählte Ghetto abgedrängt, sollen „vollwertige und vollberechtigte Staatsbürger“⁷ im Gesamtvolk werden, und das besonders seit dem sog. Kulturkampf gestörte Verhältnis der Katholiken zum Staat soll positiv gestaltet werden. In diesem Sinne fließt die Aufgabe einer geistig neu zu begründenden Volksgemeinschaft als Bildungsziel in die katholische Erwachsenenbildung des 20. Jahrhunderts ein, während die liberale und sozialistische Volksbildungsbewegung noch abseits steht. In fast chiliastischer Erwartung überantwortet man der Volksbildung die Arbeit am Werden des Volkes. Der Erwachsene soll nicht nur zu sich selbst, sondern zu seinem Volk geführt werden.

Noch vor dem ersten Weltkrieg erfahren diese Absichten - nach einer kurzen Epoche, in der soziale Bildung im Vordergrund steht - einen ersten Höhepunkt u.a. durch Carl Sonnenschein⁸, der zumindest motivisch die Aufgaben der Volk-Bildung aufgreift. Emil Ritter formuliert 1919 in 'Die Volksbildung im deutschen Aufbau' erstmals ausdrücklich für den Bereich der katholischen Erwachsenenbildung, dieser falle die Aufgabe der Volk-Bildung zu. Ritter konkretisiert überdies den Volk-Bildungsbegriff⁹. Gleich ihm suchen u.a. „Anton Heinen und August Pieper .. nach Wegen der Wiedererweckung des Volkstums“¹⁰. Die katholischen Volksbildner empfinden die Zerrissenheit des deutschen Volkes,

wie sie nach dem ersten Weltkrieg sichtbar wird, als nationales Unglück. Sie glauben, im Hohenrodter Bund Ansätze zu ihrer Überwindung und Meisterung, Wege zur Wiedererlangung der einheitlichen Ganzheit des deutschen Volkes zu finden. „Wenn nun ein Volk zerfällt.., so ist dies der Verfall seines geistigen Seins“¹¹. Die Bemühungen der Hohenrodter, die selbst „Urbild und Modell einer echten Volksgemeinschaft, Zelle neuer Volksordnung“¹² sein wollten, befruchteten die Volksvereinsarbeit im Sinne der Volk-Bildung. Der Volksverein versteht sich zu dieser Zeit als eine „volksfamilienartige Bildungs- und Arbeitsgemeinschaft“¹³. Zum überwiegenden Teil versucht die katholische Volksbildung der Weimarer Zeit, „den Menschen in die Volksgemeinschaft ein(zu)betten“¹⁴, gestützt auf die Empfehlungen der Reichsschulkonferenz von 1920, die der Volksbildung „die Weckung und Anregung jener schöpferischen Kräfte“ als Aufgabe zuweisen, „aus denen Volkstum herauswächst“¹⁵. Die Idee der Volksbildung als Volk-Bildung findet sich zwar in fast allen Richtungen der Volksbildung der zwanziger Jahre; nirgendwo aber hat sie solch sichtbaren und programmatischen Ausdruck gefunden wie in der von Leo Weismantel in Marktbreit a.M. begründeten 'Schule der Volkschaft', die sich dem Volk-Bildungsbestreben gänzlich verschrieben hatte. In den Verhandlungen der Katholikentage der Nachkriegszeit wird die Bildung eines tieferen Volksgemeinschaftsbewusstseins aus staatsbürgerlicher und wirtschaftspolitischer Notwendigkeit heraus häufig betont,¹⁶. Es wäre jedoch einseitig, die Weimarer Zeit als ausschliesslich vom Volk-Bildungsbegriff beherrscht anzusehen; neben ihm haben gleichzeitig durchaus andere Aspekte des Erwachsenenbildungsbegriffes ihren Platz gehabt. Der letzte Vertreter der Volk-Bildungstheorie ist 1946 Ernst Michel mit seinem Buch 'Der Partner Gottes'¹⁷ gewesen.

2. Der Volk-Bildungsbegriff in der katholischen Volksbildungsliteratur von Sonnenschein bis Michel

Noch bevor Emil Ritter explizite den Volk-Bildungsbegriff in die Theorie der katholischen Erwachsenenbildung einführte, betonte Carl Sonnenschein zumindest motivisch die Notwendigkeit

dieses Bildungsverständnisses. Das 1908 von Sonnenschein gegründete 'Sekretariat Sozialer Studentenarbeit' (SSS) will den „Dienst der Studenten am Volk zur Volkseinigung“¹⁸ fördern; Ernst Thrasolt, ein Mitarbeiter Sonnenscheins, sieht (1930) hierin „das z.T. Neue wie Notwendige“¹⁹. Im Absatz 10 des Statuts des SSS formuliert Sonnenschein als Ziel der gemeinsamen Arbeit erhöhte Anstrengungen, „an der Einigung des Volkes“²⁰ durch studentische Initiative mitzuwirken. Unverkennbar ist Sonnenscheins Konzeption dabei sozial akzentuiert. Seine Bestrebungen laufen darauf hinaus, „im Rahmen der katholisch deutschen und Berliner Volkheit zu völkisch christlicher Lebenshaltung und Lebensgestaltung“²¹ zu gelangen. „Die Mitarbeit an der Entwicklung der Nation“ ist „die nationale Arbeit unserer Zeit an der Einheit und Kraft unseres Volkstums“²². Diejenigen missverstehen die Arbeit am Volk, „denen das Wort 'Volksganzes' ein unbekannter Begriff“²³ ist. Sonnenschein klagt: „Unser geistiges Leben einigt nicht genug“²⁴. Darum ist es Aufgabe der Seelsorger, Dichter, Philosophen und Pädagogen, „die Volkswerdung organisch aufzubauen. Zelle um Zelle! Unweigerliche Vorbereitung volklicher 'Gemeinschaft' ist die wahrhaftige Achtung von Gruppe zu Gruppe“²⁵. Die von Karl Brüls²⁶ vertretene Auffassung, Carl Sonnenschein habe sich als betont Intellektueller ausserstande gesehen, den Weg der Wiedererweckung des Volkstums (wie Anton Heinen und August Pieper) zu gehen, ist nur bedingt in dem Sinne richtig, dass Sonnenschein die Lösung der Volkskrise nicht allein in der Volk-Bildung sah, sondern in der umfassenderen sozialen (im weitesten Wortsinn) Volksbildungsbewegung. Nach dem ersten Weltkrieg (1919) fordert Franz Joseph Koch die katholische Volksbildung auf, mitzuarbeiten, „dass demnächst die katholische Volkshochschule gleich einem gewaltigen siebenarmigen Leuchter im Dome des deutschen Volkstums dasteht.., Führer und Volk in seinem Lichtkreis vereint“²⁷. Emil Ritter bemüht sich in seiner Schrift 'Die Volksbildung im deutschen Aufbau' (1919) hierzu die volksbildungstheoretische Grundlegung zu liefern: Damit ein selbständiger Beitrag zur Kulturentwicklung der Menschheit geleistet werden kann, „müssen die Wurzeln unseres geistigen Schaffens“ „in die Tiefe der Volksseele rei-

chen"²⁸. Das Volk ist als Schicksalsgemeinschaft, „als innere, seelische Lebensgemeinschaft“²⁹ zu begreifen. Die Volksgemeinschaft „kann nur durch Bildung zum Bewusstsein ihrer selbst kommen“³⁰. Das Volk bei aller Verschiedenheit seine Gemeinsamkeit empfinden zu lassen, vermag nur die „geistige Erweckung und Reifung, durch Volksbildung“³¹. Darum ist die Volksbildung als Grundlage der Volksgemeinschaft anzusehen. Nicht allein staatsbürgerliche Schulung, sondern erst „eine echte Volksbildung“³² wird den gesunden Volksstaat „in den Seelen der Deutschen“³³ schaffen. Das letzte Ziel muss sein, „alle Volksgenossen zu bewussten Gliedern der christlich-deutschen Kulturgemeinschaft zu machen“³⁴. Um „innere Volksgemeinschaft“³⁵ bilden zu können, muss „Volksbildung .. nicht Bildung fürs Volk, sondern Bildung eines Volkes“³⁶ sein. An ihr hängt „unsere ganze geistige Zukunft überhaupt“³⁷. Zum Begriff der Volksbildung gehört, „dass sie gemeinsame Bildung des ganzen Volkes ist“³⁸. Aber „die Ansicht, dass die Volksbildung dem ganzen Volke die gleiche Bildung vermitteln solle, beruht auf dem schiefen Bildungsbegriff, der bei uns noch herrschend ist“³⁹. Nach Emil Ritter gewinnt vielmehr jeder für sich eine persönliche, ganz besondere Bildung: „Volksbildung .. ist .. eine geistige Welt, in die jeder Volksgenosse mit wachsender Reife immer tiefer eindringen soll und die keiner in seiner Lebenszeit völlig auszumessen vermag“⁴⁰. Die Gemeinsamkeit besteht nicht in der Gleichheit der Bildung; die „Einheit der Volksbildung liegt im übereinstimmenden Bildungszweck, im gemeinsamen Bildungsgut und im einheitlichen Bildungsideal. Der unmittelbare Zweck der Volksbildung ist der Mensch, der mittelbare die Volksgemeinschaft“⁴¹. In weiteren Veröffentlichungen geht E. Ritter auf Einzelheiten seiner Konzeption noch näher ein. Das letzte Ziel der Volksbildung ist (1921) „die Gemeinschaftsbildung eines Volkes“⁴², um „die deutsche Schicksalsgemeinschaft in eine innere Lebensgemeinschaft zu verwandeln“⁴³. Die Stammeseigenarten, die Konfessionsunterschiede können „durch die Volksbildung, die Herstellung der seelischen Einheit“⁴⁴ überwunden werden. Die wahre Volksbildung, d.h. die Gemeinschaftsbildung, lässt Bildungsklassen nicht mehr zu. Man könnte nach E. Ritter diese Art Bil-

dung auch „nationale Bildung“⁴⁵ nennen, wenn nicht die Gefahr des Missverständnisses drohen würde. Unverrückbar hält Ritter an der Forderung fest, dass „die Volksbildung der Deutschen eben - deutsch sein muss“⁴⁶, damit Gemeinschaftsbildung gewährleistet bleibt. „Des deutschen Volkstums“ muss sich der Volksbildner „voll bewusst“⁴⁷ werden. „Das Volkstum ist das Erdreich, die Religion die Sonne“⁴⁸. Weil Volksbildung die Volksgemeinschaft zum Ziel hat, ist sie „Bildung eines ganzen Volkes“⁴⁹. Die Bildungsgüter müssen daher „volksformende Kraft“⁵⁰ besitzten; es sind „die Werte der christlich-deutschen Kultur“⁵¹. Nicht übersehen werden darf, dass Emil Ritter 1932 seine ganze Theorie in Frage stellt, wenn er sagt: „Ein Volk wird nicht durch Bildung allein, es wird erst recht nicht durch eine auf 'Volk-Bildung' abzielende „Bewegung““⁵².

August Pieper ist nächst Emil Ritter derjenige, der in der katholischen Erwachsenenbildung durch seine zahlreichen Veröffentlichungen den Volk-Bildungsbegriff am häufigsten propagiert hat. Die Besonderheit seines Begriffes von Volksbildung liegt in der Tatsache, dass er dem Volkwerden als Ziel der Volksbildung das 'Standwerden' des Arbeiters und Handwerkers vorlagert und auf diesem Wege die Volkseinigung zu erreichen trachtet.

Die „Verbreitung von Bildung im Volk“ ist nach August Piepers Auffassung „eine integrierende Forderung des heutigen constitutionellen Staats- und Gemeindelebens“⁵³. Die Masse des Volkes muss „zu organischem Volk werden, das aus dem Gemeinschaftsleben regsamer Mitglieder lebt“⁵⁴. „Ein familienhaftes Gemeinschaftsleben“⁵⁵ kann sich dort entfalten, wo eine entsprechende Bildung vermittelt wird. Um „ein zusammengebrochenes Volksgemeinschaftsleben wieder aufzubauen“⁵⁶, hat der Standesverein als Bildungsverein seine vornehmliche Aufgabe in der „Pflege der standesbildenden Kräfte unter den Arbeitern“, die „ihre Standwerdung in Bildungsarbeit an sich selbst erarbeiten müssen“⁵⁷. Volksbildung hat es also zunächst mit der Förderung der standesbildenden Kräfte zu tun⁵⁸, um den sich Bildenden „sich selbst wiederfinden“⁵⁹ zu lassen „in eigener naiver Ideenbildung“⁶⁰. Die Rückkehr zur „ständischen, gemeinschaftsbildenden Bildung“⁶¹

ist die Voraussetzung für die Bildung des „Gemeinschaftsmenschen“⁶². Die Volksbildung, die sich die „Pflege der standesbildenden Kräfte“⁶³ zur Aufgabe gemacht hat, hat selbst „Instinkt für das Ganze und sieht im Teil seine Begrenztheit“⁶⁴. „Ein Volk, in dem echte Bildung verbreitet ist, pflegt die Volkseinheit“⁶⁵. Um des „Wiederaufbaus des Volksgemeinschaftslebens“⁶⁶ willen heisst Piepers Forderung: „Rückkehr zur organischen Auffassung des Gemeinschaftslebens, zur Gemeinschaftsge-sinnung als irrationalem Erlebnis“. „An all das kommt aber nur echte Bildung heran“⁶⁷. Die „echte Volksbildung“ ist „daran erkenntlich, dass sie bildhaft, rein menschlich, schlicht, natürlich, saft- und kraftvoll“⁶⁸ ist. Man kommt an den Sinn des Gemeinschaftslebens nur heran „durch persönliches Hingeben mit Herz und Sinn, in dem der Ichmensch zum Gemeinschaftsleben wiedergeboren wird“⁶⁹. Volksbildung will „die ganze Person, wie sie in ihrem Volkstum lebt und webt, erfassen“⁷⁰. Im Volkstum muss alle Bildung bodenständig gemacht werden; „die aus dem Urgrunde des naturwüchsigen Volkstums aufquellende Volksbildung“⁷¹ wirkt nicht durch Wissensvermittlung, sondern durch das „Bildungserlebnis“⁷². Mit dem „irrationale(n) Wesen der Volksgemeinschaft“⁷⁵ meint also August Pieper das Gegenteil von mechanischer Masse: „eine durch höhern Willen erwachsene Lebensgemeinschaft und Schicksalsverbundenheit“⁷⁶. Durch „Bildungs- und Erziehungsarbeit“ kann sie „erweckt und gepflegt werden“⁷⁷. Die Pflege der „nationalen, geistigen Lebensgüter .., die als ewige, unsterbliche Lebenswerte seelisch bereichern und beglücken“⁷⁸, ist das grosse Thema aller Volksbildung. Aus ihr erwächst schliesslich „die geistige, nationale Volksfamilie als Kulturnation“⁷⁹.

Nach Anton Heinen muss der Volksbildner die Unterscheidung zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft treffen. Gesellschaft hat für Heinen rationale Zwecke; ganz anders die Gemeinschaft: sie erwächst aus Kräften, „die im sittlichen Wesen des Menschen wurzeln“⁸⁰. Volksbildung fördert die Gemeinschaftsbildung. „In ihrer gemeinschaftsfördernden Funktion kommt der Bildung die wichtigste Aufgabe innerhalb der grossen Schicksalsgemeinschaft des Volkes zu“⁸¹. Die innere Erneuerung des Volkes, das sich in

einer von Heinen lebhaft beklagten Zerrissenheit befindet, ist allein durch Bildung möglich. Darum ist „die Frage nach der Zukunft des deutschen Volkes in ihrem Kern eine Bildungsfrage“⁸². Das letzte Ziel der Volksbildungsarbeit ist die „Vorbereitung auf das Entstehen einer wirklichen Volksgemeinschaft“⁸³. Volksbildung heisst daher „Bildung des einzelnen zum Volk“⁸⁴. Das Volk ist bei Heinen jedoch nicht das Primärziel der Volksbildung; dies bleibt die Bildung des Einzelnen in der Gemeinschaft und zur Gemeinschaft. Heinen sieht auch nicht mit jener Ausschliesslichkeit wie Emil Ritter in der Volksbildung das Allheilmittel für die Volkwerdung, jedoch möchte er einen wichtigen Beitrag für diese nationale Aufgabe durch Volksbildung leisten, „deren Inhalt und Ziel das Volk ist, das aus der Masse werden soll“⁸⁵. Neben die gemeinschaftsbezogene Persönlichkeitsbildung (unmittelbares Ziel der Erwachsenenbildung) tritt bei Heinen so mittelbar die Volksbildung im Sinne von Volk-Bildung (mittelbares Ziel der Erwachsenenbildung).

Rudolf Reuter strebt eine Volksbildung an, durch die „die atomisierten Volksglieder wieder Volk werden können“⁸⁶. „Das Volk in seiner Gesamtheit“⁸⁷ gilt es zu stärken und zu kräftigen. Die Volkshochschule ist darum für Reuter eine Einrichtung, in der „ein Volk sich seiner selbst als Volk, als Gemeinschaft“⁸⁸ bewusst werden soll. Der Einzelne soll durch sie „aus der Vereinsamung des Intellekts den Weg zur Volksgemeinschaft“⁸⁹ finden. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Mitarbeit der katholischen Gebildeten, die „durch tätige Anteilnahme an der Volksbildungsarbeit wieder lebendige Glieder der Volksgemeinschaft“⁹⁰ werden sollen.

Volksbildung hat nach Leo Weismantel die „in der heutigen Volksgemeinschaft liegende(n) geistige(n) Aufgabe(n)“⁹¹ zu lösen, eine „neue Kultur aus der heutigen soziologischen Beschaffenheit unseres Volkes neu zu schöpfen“⁹². Es geht Weismantel in seiner in Marktbreit a.M. gegründeten 'Schule der Volkschaft' ⁹³ darum, dass „der Einzelmensch aus der Erkenntnis der heutigen volkhaften Not und der volkhaften Lage erlernt, über alle persönliche, einzelmenschliche Bildung hinaus sich als Glied eines

Volkes zu wissen und zu bewähren, sich als Glied einer Volksschaft zu 'bilden'"⁹⁴. „Volksbildung wird" so zur „Volkbildung"⁹⁵. Alles vermittelte Wissen „dient einem gewaltigen Ziel: .. es bildet Menschen und 'bildet' die Menschen zum 'Volk'"⁹⁶. Die geistige Aufgabe der Volk-Bildung besteht darin, dem Volk sein jeweiliges zeitliches Schicksal durchschaubar zu machen, es zu lehren, „sich als Volk zu erhalten"⁹⁷. Die Bemühungen Weismantels, die eine gewisse geistige Vaterschaft Anton Heinecks erkennen lassen, scheiterten schliesslich an reaktionären Kräften im eigenen Lager und am Verbot durch den Nationalsozialismus.

Die im folgenden zu nennenden Autoren, die ihre Gedanken z.T. früher als Leo Weismantel äusserten, finden erst jetzt Berücksichtigung, weil ihre Äusserungen zum Volk-Bildungsbegriff mehr bruchstückhafter Natur sind; mit dieser Feststellung soll jedoch keineswegs die Bedeutung ihres Beitrages herabgesetzt werden. Es handelt sich um: Marschall, Antz, Schreiber, Malsbenden, Müller, Teufelsbauer, Achtermann, Mumbauer, Getzeny, Joos, Rang, Michel, Kreuzberg, Vosswinkel, Pieper/Raskop und Wittig.

Die von Bernhard Marschall 1921 unter dem Titel 'Volksbildungsarbeit' gesammelten Beiträge der vom 4.-8.10.1920 in Köln veranstalteten Rheinischen Bildungswoche weisen fast ausnahmslos den Volk-Bildungsbegriff oder doch seine Motivation auf. „Volksbildung hat nur einen Sinn, wenn sie uns zum Volke bildet, uns zum Gemeinschaftsgeist erzieht". Pflicht eines jeden deutschen Katholiken ist darum der „Wiederaufbau einer christlich-deutschen Volkskultur"⁹⁸. Volksbildungsarbeit wird es sich anlegen sein lassen, „gegebene Volksgemeinschaft zu einer inneren, wesensechten zu gestalten"⁹⁹. „Liebe zum Volk" bestimmt dabei „den Volkserzieher"¹⁰⁰, wenn er „das Bewusstsein einer mehr als tausendjährigen, spezifisch deutschen Kultur erneuert und vertieft"¹⁰¹. Die Grösse der Aufgabe besteht in ihrer beispiellosen Schwierigkeit, denn es handelt sich um nichts Geringeres als darum, „den drohenden, vollständigen Zerfall des deutschen Volkes zu verhindern und die fast gänzlich gelockerte, ja grösstenteils zerstörte deutsche Volksgemeinschaft wiederherzustellen"¹⁰². Die ländliche Volksbildung wird mit Hilfe von

Kräften wie „Heimat und deutschem Volksbewusstsein“¹⁰³ ihre Aufgabe zu lösen versuchen. Auch der Borromäusverein sieht sich vor das „Schicksalsgebot“ gestellt, mitzuhelfen, „ein Volk zu werden“, dem „unsere Liebe, unsere Sorge, unsere Arbeit gilt“¹⁰⁴. Für Johannes Mumbauer (Mitglied des Wolframbundes) ist das Schrifttum „eines der wichtigsten Mittel der Volk-Bildung d.h. Volkwerdung: die innerlich wertvolle Literatur soll und kann die Glieder des Volkes auf die wahren Quellen seiner Kräfte hinweisen und hinleiten, aus denen heraus es sich gemäss seinen Wesenskeimen zum wirklichen Volke entwickeln und bilden kann“¹⁰⁵. Da das Volkstum – „das organisch Gewordene, das aus Familie und Nachbarschaft, Dorf- und Stammesgemeinschaft, Landschaft und Heimat, Geschichte und Überlieferung immerfort neu Gezeugte, das in Sprache und Lied, Sitte und Mythos, Recht und religiösem Glauben sich Darlebende“¹⁰⁶ – „in völliger Auflösung begriffen“¹⁰⁷ ist und die alte Volkskultur durch „blässliche Verstandesbildung“¹⁰⁸ „im Rationalismus, in der fortschreitenden Bewusstheit aller Lebensvorgänge, in der berechnenden Reflexion“¹⁰⁹ unterzugehen droht, muss die Volksbildung zu jenen Quellen zurückkehren. Und weil das Volk im letzten eine „religiös-kultische Gemeinschaft“¹¹⁰ ist, darum wird „jede echte Volksbildungsarbeit auf diese tiefste Wurzel ihrer Kraft nicht verzichten“¹¹¹ wollen. Denn im Grunde ist Volksbildung ja „ein Kampf um Volkserhaltung“¹¹². Indem die Volksbildungsarbeit überall „auf volkhafte Elemente“¹¹³ stösst, fällt ihr die Aufgabe zu, „die konkrete Daseinssituation neu und sachlich aufrichtig immer wieder zu erkennen“ und „die volkhafte Kräfte in uns Einzelnen zu entbinden und so den Weg zu einer Volkwerdung freizumachen“¹¹⁴. Volk ist „eine uns gegebene Ordnung“¹¹⁵, die uns unser Menschendasein ursprünglich verbürgt. Volk kann daher „weder Objekt noch Ziel irgendwelcher geistiger Bildungsarbeit sein“¹¹⁶; Volksbildung kann lediglich den Weg der Volkwerdung freimachen, ist also (nach Bernhard Rang) mit Volk-Bildung nicht schlicht identisch. Weil die alten Volksordnungen zerbrochen sind, kann die Volksbildung sich nur hinordnen bzw. vorbereiten „auf einen neuen gemeinsamen Raum geistiger Art“¹¹⁷, in dem z.B. auch die Kunst für das „uns aufgegebene Volksganze“¹¹⁸

fruchtbar werden kann. Denn für den „Aufbruch zu neuer Volkshaftigkeit“¹¹⁹ bedarf es „einer kraftvollen, volk-bildenden Geistesmacht“¹²⁰, weil „unser Volk ungemein zerspalten“¹²¹ ist. Diese Gedanken Ernst Michels klingen bei ihm auch 1946 wieder an, wenn er für einen „lebendigen christlichen Volksaufbau“ und für „einen aus der eschatologischen Verantwortung der Kirche lebenden Dienst am Volkserbe und Volkwerden“¹²² eintritt. Er möchte „den Dienst der Liebe, die Transformation der Glaubenskraft in die Alltagsformen beispielhaften Gemeinschaftsaufbaues von berufenen Volkszellen aller Art“¹²³ verwirklichen helfen, aufgebaut auf der „existentiell-volkhaften Lebensmacht“ christlichen Volkstums.

Will Volksbildung „eine Wiedergeburt unseres Volkes“¹²⁴, dann wird sie sich auf „einen zeitgemässen Bildungsbegriff“¹²⁵ im Sinne von „Volkwerden“¹²⁶ einstellen müssen: sie muss sich als „Bildung zum Volke“¹²⁷ verstehen lernen. Weil Volk erst aus „lebendig-persönliche(n) Menschen“ zusammenwächst, so kann als „schlichte natürliche Folge“ aus Persönlichkeitsbildung „Volkbildung“¹²⁸ werden. „Persönlichkeitsbildung“ und „Bildung zum Volk“¹²⁹ sind nach W. Vosswinkel der einheitliche Grund katholischer Erwachsenenbildung, in der – so L. Fuschholler – der katholische Mensch „gemäss seiner religiös verwurzelten Lebensform zur sinn- und lebensvollen Volkwerdung hin erzogen werden kann“¹³⁰. Aus der Grundhaltung des Glaubens führt der Weg „zur Volkwerdung“¹³¹.

Eine gewisse Sonderstellung nimmt die Theorie Ferdinand Bergthals ein. Gemäss seinem „Gedanke(n) der Volkheit“¹³² gibt es für den deutschen Menschen kein Bildungsideal, „das nicht auch aus dem deutschen Erbe gehoben ist“¹³³. „Das 'geheime Deutschland', das von seinen Meistern erleuchtete, ist längst Hort aller Form, aller Bildung geworden, und so hat deutsche Erwachsenenbildung keine andere Wahl, als .. den deutschen Menschen des werkenden Lebens die Gemeinschaft mit ihm zu vermitteln“, denn „dass die deutsche Seele die wichtigste und zukunfts-haltigste von Europa sei, .. ist .. irgendwie Wahrheit“¹³⁴. Pieper/Raskop lehnen die Interpretation „Volksbildung sei Volkbildung“ als „abwegig“¹³⁵ ab. Volksbildung ist auch nicht mit

„völkische(r) Bildung“¹³⁶ gleichzusetzen. Pieper/Raskop räumen aber auch ihrerseits der „eigenvölkischen Wirklichkeit“ für den Bereich der Volksbildung eine „erhöhte und zentrale Bedeutung“¹³⁷ ein. In der Muttersprache komme die Eigentümlichkeit des 'volkstümlichen Menschen' zum Ausdruck. Dieser Gedanke und die Aussage, dass sich in der Volksbildung „in besonderem Masse die geistig-seelische Einheit der Nation verwirklicht“¹³⁸, zeugen auch doch hier von einer gewissen Annäherung, wenn auch nicht Gleichsetzung, der Begriffe Volksbildung und 'völkische Bildung'.

Joseph Wittig schliesslich will in seine Zuhörer hinein „Volk bilden“¹³⁹. Im 'Volk' will etwas Unsichtbares zur Sichtbarkeit gelangen. „Bilden heisst sichtbar machen“¹⁴⁰. „Es ist das innerliche Deutschland, das auch in uns Bild werden will, sichtbar werden will.. Es geht .. nicht um Bildung, sondern um das Bild, das wir im Herzen tragen“¹⁴¹.

3. Allgemeine Bestimmung und Kritik des Volk-Bildungsbegriffes

Die genaue Bestimmung des Volk-Bildungsbegriffes wird durch den Umstand erschwert, dass die Begriffe 'Volk' oder 'Volksgemeinschaft' uneinheitlich verwendet werden. Auf diese Tatsache hat bereits Wilhelm Niggemann hingewiesen; er hat nicht weniger als sechs verschiedene Auffassungen feststellen können¹⁴². Darüber hinaus liessen sich weitere verschiedene Deutungen des Volkbegriffes anführen¹⁴³, die dessen mangelnde Eindeutigkeit noch gravierender machen.

Von diesen Schwierigkeiten abgesehen, ergeben sich die folgenden Hauptcharakteristika des Volk-Bildungsverständnisses:

- a) Der Ausgangspunkt der Bildungsarbeit liegt hier im 'Volkhaften'¹⁴⁴, d.h. die im Volk schlummernden Kräfte und Anlagen ('volkhafte Kräfte'¹⁴⁵) in ihrer jeweiligen realen Situation sollen entfaltet werden. Insofern trägt der Volk-Bildungsbegriff gewisse dem organischen Bildungsbegriff verwandte Züge.
- b) Volk-Bildung hat „'Volkwerden' zum Ziel“¹⁴⁶; darin stimmen fast alle Autoren überein¹⁴⁷. Sie ist „Bildung in der Gemeinschaft zur Gemeinschaft“¹⁴⁸. Durch Entbindung der volkhaften Kräfte will sie „der Volkwerdung den Weg bereiten“¹⁴⁹. Trotz der

mangelnden Eindeutigkeit des Volkbegriffes liegt in diesem übereinstimmenden Bildungszweck: „Arbeit am Werden des Volkes als geistiger Volksgemeinschaft“¹⁵⁰ offenbar doch eine gewisse Einheitlichkeit, die allerdings - insofern das „In-Gemeinschaft-Kommen von Staatsbürgern aller Schichten, Berufe und Gruppen“¹⁵¹ zum Bildungsziel erklärt wird - soweit nur erst formaler Natur ist.

c) Die materielle Bestimmung des Volk-Bildungsbegriffes liegt dann in den Werten, Haltungen und Kulturgütern, die der Volkwerdung dienlich sind. Volk-Bildung pflegt die Ehrfurcht vor dem Irrationalen, stärkt das 'völkische' Solidaritätsbewusstsein und bejaht das Deutschtum¹⁵². Im Volk liegen die verbindlichen Massstäbe für das Bildungsgut, so dass Volk-Bildung nicht nur einen einheitlichen Bildungszweck bzw. ein einheitliches Bildungsziel besitzt, sondern auch gemeinsames Bildungsgut, das die Voraussetzung für eine einheitliche Volkskultur bildet¹⁵³.

Im Anschluss an Josef Schröteler¹⁵⁴ könnte man den Volk-Bildungsbegriff so definieren: Volk-Bildung ist jener Typ der Volksbildung, der von 'volkhafte' Kräften im Menschen ausgeht, 'völkische' Bildungsgüter vermittelt und das Volkwerden zum Ziel hat.

Die Kritik des Volk-Bildungsbegriffes hebt bereits 1919 durch Wilhelm Siehoff an; er bemerkt: „Völkische Erziehung ist kein Ersatz für christliche. Die Notwendigkeit der erzieherischen Kräfte des Christentums vermag keine noch so reine nationale oder völkische Erziehung auszuschalten“¹⁵⁵. Die Hoffnung, auf dem Wege über Volksbildung 'Volk-Bildung' oder 'Bildung zum Volk' möglich zu machen, musste sich als „trügerisch“¹⁵⁶ erweisen, nicht zuletzt infolge des Volk-Bildungsbegriffes selbst.

Der irisierende Volkbegriff, nicht selten ethnisch-mythologisch eingefärbt, wurde in mancher Hinsicht zum Stein des Anstosses. Bernhard Rang meint, Volk könne „weder Objekt noch Ziel irgendwelcher geistiger Bildungsarbeit“¹⁵⁷ sein. In der neuromantischen und bewussten Rückbeziehung auf die Gesellschaftsordnung des Mittelalters erwies sich der Volkbegriff angesichts der industriellen Arbeitswelt und der sich verschärfenden Gegensätze in der pluralistischen Gesellschaft als „eine Illusion“¹⁵⁸. Die

„abwegige Interpretation, Volksbildung sei Volk-Bildung“¹⁵⁹ entsprang einer „Mystifizierung von Volk und Staat“¹⁶⁰, die insbesondere bei Emil Ritter (Deutschheit der Bildung) und Ferdinand Bergenthal (Verherrlichung der deutschen Rasse¹⁶¹) zu einem schwerwiegenden Missgriff ausartete, wie die Folgezeit dies in betrüblicher Weise bestätigt hat. Mit der idealistischen und irrational motivierten Auffassung von Volk und Volksgemeinschaft verliessen die Anhänger des Volk-Bildungsbegriffes den Boden der Realitäten; ihre Annahme, dass rein volksbildnerische Kräfte ausreichen könnten, tiefe soziale, weltanschauliche und politische Zerklüftungen zu überwinden, war ein verhängnisvoller Irrtum. Die heutige katholische Erwachsenenbildung vernimmt das Wort 'Volk' nüchterner, distanzierter als die dem Volk-Bildungsbegriff verhafteten Hohenrodter und die mit ihnen sympathisierenden katholischen Erwachsenenbildungstheoretiker, wenngleich auch die heutige notvolle Situation unseres Volkes in seiner Spaltung immer wieder zur Besinnung aufruft.

Die Volk-Bildung hat weder „die Einheit des deutschen Volkselementarbildungswesens“¹⁶² erreichen, noch die Volkseinheit verwirklichen können, von der A. Rumpf meint, sie sei „eine“, wenn auch „nicht die letzte Aufgabe der Volksbildung“¹⁶³. Akzeptiert man die deutsch-nationale Verengung, den Ausschliesslichkeitsanspruch¹⁶⁴ des Volk-Bildungsbegriffes von Emil Ritter und Ferdinand Bergenthal, so liesse sich „eine spezifisch katholische, 'allgemeine' und universale Volksbildung kaum noch glaubwürdig machen“¹⁶⁵. Es mag sein, dass diese „Überspitzungen oft nicht bis in die Praxis hineingewirkt“¹⁶⁶ haben und deshalb ohne schwerwiegende Folgen für die katholische Erwachsenenbildung in ihrer Gesamtheit geblieben sind; nicht bezweifeln wird man jedoch, dass der Volk-Bildungsbegriff die Idolbildung von 'Volkheit', 'völkisch' und 'Deutschheit' begünstigt hat, die dann später „schlechte Erfahrungen“¹⁶⁷ zeitigte. So wird u.a. erklärlich, warum der dem Volk-Bildungsbegriff sich nicht verpflichtet fühlende Teil der katholischen Erwachsenenbildung nach dem ersten Weltkrieg in bewusster Distanzierung sich eben „'Erwachsenen-' und nicht mehr 'Volksbildung'“¹⁶⁸ nennen wollte. -

Wenngleich Heinrich Getzeny hervorhebt, dass es in der Volk-Bildung nicht um romantische Erneuerung des Volkstums gehe¹⁶⁹, so war sie dennoch ständig von ihrem Ursprung her vom Irrationalismus bedroht. „Auf der Basis eines idealistischen Irrationalismus musste Volk-Bildung notwendig zur Utopie werden“¹⁷⁰. Hatte schon die Romantik die Sachbezogenheit verloren und die Emotion gesucht, so ging später die Unterscheidung von echt und unecht vollends verloren. Diese Art Volksbildung orientiert sich nicht mehr am Werk, sondern am Affekt (affektive Volksbildung) und begibt sich so der richtenden Mitte einer sachlichen Bindung.

Will man auch den zahlreichen katholischen Bildungstheoretikern, die den Volk-Bildungsbegriff vertraten, die Lauterkeit ihrer Absichten nicht bestreiten (z.T. waren sie durch die Lehre vom Corpus-Christi-Mysticum, die sie unberechtigt auf die Volksbildung übertrugen, theologisch engagiert¹⁷¹), so erweist sich dieser Ansatz aus den dargelegten Gründen doch als eine der schwersten Fehldeutungen des Erwachsenenbildungsbegriffes überhaupt. Man wird fragen müssen, ob dieser Begriff wirklich – wie Niggemann feststellt –, „auch eine Eigentümlichkeit katholischer Volksbildung“¹⁷² ist. Nicht nur, weil „die Voraussetzungen der heutigen Erwachsenenbildung .. andere geworden“¹⁷³ sind, sollte er aus katholischem Denken für immer verabschiedet bleiben; denn er gehört „zu den betrüblichen Randerscheinungen der modernen Bildungsgeschichte des deutschen Katholizismus“¹⁷⁴.

§ 12 Die Idee der totalen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung

Ansätze dieses Bildungsverständnisses – Volksbildung als Grundform der Verwirklichung totaler Bildung bei Pieper/Raskop – Das Prinzip der totalen Bildung in der jüngsten katholischen Theorie der Erwachsenenbildung – Begriffsbestimmung und Kritik

Unter der Idee der totalen Bildung lässt sich eine Reihe Erscheinungsformen der katholischen Erwachsenenbildung zusammenfassen, die entweder auf den Humboldtschen Begriff der 'univer-

salen' Bildung oder (wie bei Pieper/Raskop¹) auf Aussagen der aristotelisch-thomistischen Philosophie zurückgehen.

1. Ansätze dieses Bildungsverständnisses

Der individual-pädagogische Begriff der totalen Bildung hat seinen Ursprung in der Bildungslehre Wilhelm von Humboldts, in der die Erziehung des Menschen zur Humanität verstanden wird als die Formung der Individualität zum universalen und totalen, werterfüllten Selbstsein. Total ist diese Bildung, insofern der Weg zu ihr über die Vielheit der Welt Dinge und der menschlichen Kräfte, zum Individuum führt; sie ist universal, insofern die gebildete Individualität die unerlässliche Einheit in der Vielheit stiftet².

In Rückbesinnung auf diese neuhumanistische Lehre versuchen nach dem ersten Weltkrieg einige katholische Volkspädagogen, sie in die Theorie der Erwachsenenbildung einzuführen. Für Max Scheler steht nicht die Forderung einer Sache oder die methodische Leistung im Vordergrund der Bildungsaufgabe, sondern „die persönliche Gestaltgewinnung einer Menschenseele“³, die immer auf allseitige Weltorientierung aus ist⁴. Darum ist „Bildung .. keine Bildung, wenn sie nicht allseitige Bildung ist“⁵. August Pieper versteht unter Bildung „höchste, tiefste und weiteste Zusammenschau“⁶. Sie erhebt aus dem Kosmos, was das menschliche Leben bereichert, und „verleiht (damit) dem, was in diesem Kosmos draussen nur äusserlicher Zweck und zweckhaftes Mittel“ ist, „erst das Menschenwürdige“⁷ in einem „letzten, höchsten Zusammenschauen“⁸; sie hat „Instinkt für das Ganze und sieht im Teile seine Begrenztheit, aber auch die Zugehörigkeit zum organischen Ganzen“⁹. So weitet sie den Blick des zu Bildenden und macht ihn zu einem „innerlich reichen Menschen.., der in der unvermeidlichen Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt seinen rechten Standpunkt zu finden weiss“¹⁰. In diesem Sinne ist „katholische Bildung“ auch für Arnold Rademacher zugleich „ganze Bildung“¹¹. Ganzheitliche Bildung schafft „ein Gesamtgefüge von Sinnbezirken, von denen ein jeder das Gesamt aller Sinnrichtungen als Ganzheit potentiell in sich enthält“¹². Verwirklicht der Mensch Sinn in einem Teil seiner Existenz, so ist

darin potentiell die Ganzheit aller Sinnrichtungen seiner Existenz mit einbezogen.

2. Volksbildung als Grundform der Verwirklichung totaler Bildung bei Pieper/Raskop

So uneinheitlich die Ansätze zu einem ganzheitlichen Verständnis des Erwachsenenbildungsbegriffes vor 1935 sind, so geschlossen ist der Entwurf von Josef Pieper und Heinrich Raskop; er dürfte übrigens der bisher einzige geschlossene Entwurf zum katholischen Erwachsenenbildungsbegriff überhaupt geblieben sein. Der von Pieper/Raskop verwendete Begriff der Totalität erweist sich von seinem Ursprung her als aristotelisch-thomistisch. Josef Pieper schreibt später: Die geistige Seele ist von Geburt darauf angelegt, „übereinzukommen mit jeglichem Seienden, convenire cum omni ente“. Der Mensch selbst ist „auf das Totum der Wirklichkeit gerichtete Beziehungskraft“; er hat es „mit der Allgesamtheit der wirklichen Dinge zu tun“, die sich ihm im Philosophieren als der „Bedenkung des Wirklichkeitsganzes“ erschliessen¹³.

Obwohl also Pieper/Raskop den Begriff der totalen Bildung von einem anderen als dem neuhumanistischen Aspekt her zu klären versuchen, gelangen sie überraschenderweise doch zu ähnlichen oder gleichen Ergebnissen wie dieser. Auch nach Pieper/Raskop besteht das Wesen echter Bildung „im Total-Überblick über die Gesamtwirklichkeit“¹⁴. Dieser kann auf zwei Erkenntnisebenen gewonnen werden: auf der „Erkenntnisstufe des abstrakt-allgemeinbegrifflichen Wissens“, d.h. im Rahmen eigentlicher Führerbildung, und auf der „Erkenntnisstufe des volkstümlichen Denkens“¹⁵ der Volksbildung im engeren Sinne. Führerbildung¹⁶ und Volksbildung sind „die beiden Grundformen der Bildungsverwirklichung“¹⁷.

„Nur die totale Bildung ist wirkliche Bildung; echte Bildung ist entweder total, oder sie ist überhaupt nicht“¹⁸. Unter Verwendung gewisser organologischer Vorstellungen definieren Pieper/Raskop Bildung als „Zustand der Formverwirklichung, der Ausgeformtheit“, als den „Zustand der Formverwirklichung der menschlichen Wesensform“¹⁹. Sie ist „Ausgeformtheit des eigentlich

Menschlichen im Menschen, näher gesagt, die Ausgeformtheit der geistigen Seele .. unter dem Aspekt des Erkenntnisvermögens"²⁰. Bildung ereignet sich dadurch, dass der menschliche Geist mit der Wirklichkeit in Beziehung tritt. Die Gesamtwirklichkeit, in der der Mensch wirkt, ist die „Welt“²¹. Bildung ist darum nichts anderes „als die Verwirklichung der Bezogenheit der geistigen Seele auf die Totalität des Seienden“²². Insofern das Wesen der Bildung also in einem Total-Überblick über die Wirklichkeit besteht, heisst sie „total“²³.

Unter Total-Überblick über das Wirklichkeitsganze ist nach Pieper/Raskop ein zweifaches zu verstehen: formal ist es ein Wissen, „wie es mit der Wirklichkeit als Ganzem sich verhält“; in materialer Bestimmung zielt der Total-Überblick demnach auf die „Gesamtheit der wirklichen Dinge“²⁴. Gebildet ist, „wer sich auf Grund eines Total-Überblicks in der Gesamt-Wirklichkeit wissend und wertend zurechtzufinden vermag; wer weiss, wie es sich mit der Wirklichkeit im Ganzen verhält und wer auf Grund dieses (theoretischen) Totalwissens auch gegenwärtig hat, .. was zu tun und was zu lassen ist“²⁵. Als besonderes Wesensmerkmal der totalen Bildung gilt Pieper/Raskop „der vom Glauben durchhellte Total-Überblick“²⁶.

Solche totale Bildung kann also - wie gesagt - in zwei grundsätzlich zu unterscheidenden Grundformen verwirklicht werden: in der Weise des volkstümlichen Erkennens und Wissens (Volksbildung) und in der Weise des abstrakt-allgemeinbegrifflichen Erkennens (Führerbildung)²⁷. „Das volkstümliche Erkennen und Wissen ist charakteristisch ausgezeichnet durch die Nähe zur sinnhaften Erfahrung“²⁸; ihm eignet Anschaulichkeit, Bild-, Leib- und Symbolhaftigkeit. Diese vorwiegend sinnhafte Erkenntnisbeziehung zur Welt bestimmt die „volkstümliche Weise des In-der-Welt-seins“²⁹. Sie ist an zwei Bedingungen geknüpft: an die Eingebundenheit in den Offenbarungsglauben, so dass also ein Grossteil der Wirklichkeit „unmittelbar aus dem Glauben begriffen“³⁰ wird; zum andern an die lebendige Verbundenheit des volkstümlichen Menschen mit der führenden Schicht des Gesamtvolkes. Anschaulichkeit, Überschaubarkeit, Lebenswichtigkeit, Symbolhaftigkeit, Ortshaftigkeit und Einsprachigkeit kennzeich-

nen diese Art des volkstümlichen Erkennens. Volksbildung - nicht identisch mit Erwachsenenbildung³¹ - ist in diesem Sinne „die Verwirklichung der totalen Bildung auf der Stufe der volkstümlichen Erkenntnisform und der ihr zugeordneten Weise des In-der-Welt-seins“³². Volksbildung ist erst dann eine verwirklichte Grundform der totalen Bildung, wenn sie den volkstümlichen Menschen zum Ganzen der Wirklichkeit in Beziehung setzt.

3. Das Prinzip der totalen Bildung in der jüngsten katholischen Theorie der Erwachsenenbildung

Die Konzeption Piepers und Raskops - in der Zeit der nationalsozialistischen Unterdrückung lebhaft diskutiert - blieb (wenn auch in Publikationen erst nach 1945) nicht ohne Widerhall und ist z.T. modifiziert worden.

Rudolf Reuter erscheint Erwachsenenbildung („Bildung des Menschen oder Bildung zum Menschen“³³) „ohne klare, nüchterne Wirklichkeitserfassung“³⁴ undenkbar. Letztere ist nach Umfang, Art und Weise von individuellen Anlagen und dem jeweiligen Standort in Gegenwart und Geschichte abhängig. Heinrich Tenhumberg unternimmt 1955 den Versuch, die katholische Erwachsenenbildungstheorie, die sich in der Vierteljahresschrift 'Erwachsenenbildung' ein neues Sprachrohr gegeben hatte, erneut auf die totale Bildungskonzeption aufmerksam zu machen. Die „rechte Erkenntnis und Verwirklichung einer ganzheitlichen Bildung“ im Sinne der von Pieper/Raskop vorgelegten „grundlegende(n) Arbeit über die totale Bildung“ helfe, „bestimmte katholische Verkümmierungen in der Erwachsenenbildungsarbeit (zu) überwinden“³⁵. In den Nivellierungs-, Uniformierungs- und Totalisierungstendenzen der modernen Gesellschaft zeigen sich Gefahren, „denen .. nur in ganzheitlicher Bildungsarbeit“³⁶ begegnet werden kann. 'Ganzheitlich' im Sinne Tenhumbergs bedeutet soviel wie „an alle Bindungen und Bildungsanlagen .. anzuknüpfen“, um dem Erwachsenen bei der Verwirklichung des christlichen Menschen- und Gemeinschaftsbildes zu helfen. „Aus ganzheitlicher Schau müssen gerade wir Katholiken den Christen als Leib-Seele-Geist-Einheit und Gotteskind wieder ernstnehmen“³⁷. Der Einführung in die Geschichte und einer

wohlverstandenen konfessionellen Bildung kommen im Sinne ganzheitlicher Bildungsarbeit erhöhte Bedeutung zu. Um „eine gesamte Lebens- und Weltweite“ vermitteln zu können, hat „christliche Erwachsenenbildung .. es mit Gesamtbildung zu tun“³⁸. Unter die strukturellen Merkmale der Bildung zählt Richard Schwarz³⁹ die Ganzheitsbezogenheit „als Vermögen, zu wissen, wie es mit der Welt im Ganzen sich verhält“. Bildung umschliesst „die strukturelle Formung des Menschen als leib-seelisch-geistiges Wesen“. In deutlicher Abhängigkeit von Josef Pieper formuliert Schwarz: „Bildung ist immer ganzheitsbezogen“. Bildung meint, „dass die Beziehung des ganzen Menschen zur ganzen Wirklichkeit im Ansatz verwirklicht wird“. „In aller Bildung geht es darum, dass die Umwelt des Menschen ihn gestaltet zu einem, der möglichst reich und tief um sie weiss, sie versteht, an ihr teilnimmt; dass der Mensch in seiner Begegnung mit der Umwelt sich selbst gestalte zur Freiheit der Verantwortlichkeit, dass er schliesslich selber zu einem Gestalter in und an seiner Umwelt werde“⁴⁰. -

Philipp Dessauer sieht die Bildung auf der Ebene des „natürlichen Weltverstehens“ gefordert. „Bildung ist ein Vorgang der Vereinheitlichung, wesentliche, nicht bloss zusammenzählende Ver-ganzheitlichung“⁴¹. Die Aufgaben der Bildungsarbeit bestehen in „Erschliessung der Wirklichkeit, Erschliessung des Bewusstseins und des Gefühls für höhere Seinsart“⁴².

Franz Pöggeler hält ganzheitliche Bildung „nur von einem klaren Ordnungsbild her“⁴³ für möglich. Von einer wertmässig bestimmten Grundeinstellung aus lässt sich „das Ganze von Welt und Leben .. anvisieren“⁴⁴. Eine solche Art von Bildung nennt Pöggeler „perspektivisch“⁴⁵. „Sehr wohl wird der Blick auf das Ganze gesucht; das Ziel aber wird gegenüber der Allgemeinbildung insofern bescheidener, als man sich von vermeintlicher Allseitigkeit der Betrachtung abwendet - entsprechend der Spezifität der Wertbegabung“⁴⁶. Der Bericht Österreichs zur VI. Internationalen Konferenz katholischer Erwachsenenbildner fasst den Umfang der Bildungsarbeit u.a. so zusammen: „Die Bildungsarbeit der Kirche ist eine totale; sie umfasst den ganzen Menschen“⁴⁷. Will Erwachsenenbildung „ganzheitlich“ sein, so muss sie „den Menschen formen und prägen für das ganze Leben“⁴⁸.

4. Begriffsbestimmung und Kritik

Der in Frage stehende Begriff der Erwachsenenbildung enthält folgende wesentliche Bestimmungen:

a) Weil totale Bildung es mit der „Allgesamtheit der wirklichen Dinge“⁴⁹ zu tun hat und die Gesamtwirklichkeit dem Erwachsenen zu erschliessen sucht, besteht ihr wesentlichstes Merkmal in ihrer Ganzheitsbezogenheit zu allem Wirklichen (vgl. die Universalität der Bildung bei Wilhelm von Humboldt). Erwachsenenbildung unter dem Prinzip der totalen Bildung bedenkt das Ganze von Wirklichkeit.

b) Totalität wird nicht dadurch erreicht, dass das Ganze nachträglich aus Einzelheiten zusammengesetzt wird. Die am Prinzip der totalen Bildung orientierte Erwachsenenbildung intendiert von Anfang an die im Ganzen liegende Ordnung. Das zunächst noch unbestimmte Ganze wird unter dem Prinzip der Einheit durch das Individuum differenziert, die Einzelheiten werden zueinander in Beziehung gesetzt und so klarer und bestimmter erfasst. Erwachsenenbildung vereinheitlicht.

c) Erwachsenenbildung ist umfassende Bildung des Erwachsenen auch insofern, als sie in Konfrontation mit dem Wirklichkeitsganzen alle Bildungsanlagen des Erwachsenen zu erfassen sucht und ganzheitlich zur Wirklichkeit in Beziehung setzt.

Der Begriff der Erwachsenenbildung unter der Idee der 'Totalität' lässt sich zusammenfassend so definieren: Bestimmt durch die Prinzipien der Ganzheitsbezogenheit und Vereinheitlichung bezeichnet er jene Formung der Individualität zum werterfüllten Selbstsein, die in Konfrontation mit der ganzen Wirklichkeit gewonnen wird.

Die Kritik dieses Begriffs wird, soweit sie die Konzeption Pieper/Raskops betrifft, vor allem von deren Unterscheidung zweier Grundformen seiner Verwirklichung - Volksbildung und Führerbildung - auszugehen haben. Diese Unterscheidung beruht, um ein Wort Emil Ritters von 1919 zu gebrauchen, „auf der falschen Voraussetzung, dass sich das Volksganze ein für allemal in zwei grosse, nach geistigen Fähigkeiten und Bedürfnissen verschiedene Gruppen scheiden liesse“⁵⁰. Wenngleich theoretisch die Weise

volkstümlichen Erkennens und Wissens (Volksbildung) von der Weise abstrakt-allgemeinbegrifflichen Erkennens (Führerbildung) unterschieden werden kann, so muss doch bezweifelt werden, ob man damit dem Phänomen Erwachsenenbildung gerecht wird⁵¹. Erwachsenenbildung unter der leitenden Idee der totalen Bildung wird weder auf die Nähe zur sinnhaften Erfahrung noch auf die Stufen allgemeinbegrifflichen Erkennens verzichten wollen und können; beide bedingen einander. Das, was Pieper/Raskop unter Führerbildung verstehen, wird also dem Begriff der Volksbildung integriert werden müssen, will man der Gefahr entgegengehen, dass die eine Wirklichkeit in zwei beziehungslose Hälften auseinanderbricht.

Die Prinzipien der Ganzheitsbezogenheit (Totalität) und Vereinheitlichung (Universalität), die dieses Erwachsenenbildungsverständnis in besonderem Masse kennzeichnen, bleiben richtungsweisend auch für die heutige katholische Erwachsenenbildung. Eine strenge Sachgebundenheit, die Beachtung des Menschen in seiner realen Ganzheit und die aus beidem resultierende Zielvorstellung eines ganzheitlichen „In-der-Welt-seins“⁵² - dies alles letztlich gegründet auf dem religiösen Offenbarungsglauben - bewahren die Erwachsenenbildung einerseits in der Tat vor „bestimmten katholischen Verkümmern“⁵³ und geben ihr andererseits ihren genuin katholischen Charakter.

§ 13 Partnerschaftlich-dialogische Erwachsenenbildung

Anthropologische und theologische Grundlegung - Partnerschaftliche und dialogische Strukturen der Erwachsenenbildung - Begriffsbestimmung und Kritik

1. Anthropologische und theologische Grundlegung

Gegen das individualistisch-idealistische Bildungsverständnis des Neuhumanismus und überhaupt gegen den klassischen Bildungsbegriff wird in der Erwachsenenbildungstheorie, besonders seit Entstehen der sog. Neuen Richtung, häufig der Einwurf erhoben, es werde hier das Mitmenschliche schlechthin vernachlässigt. Diese Einrede gründet nicht zuletzt in einem Neubegreifen der anthropologischen Grundlagen der Bildung und - für den Bereich der katholischen Erwachsenenbildung - in einer stärkeren Berücksich-

tigung theologischer Erkenntnisse. Begriffe wie Begegnung, Gespräch, geistiger Austausch und Verstehen rücken mit Nachdruck das Dialogische und Partnerschaftliche menschlicher Bildung in den Vordergrund. Der Mensch „als Partner im bildenden Dialog“¹ wird neu entdeckt. Dieses neue partnerschaftlich-dialogische Selbstverständnis des Menschen weist ausgesprochen biblisch-theologische Quellgründe auf. „Der Mensch ist ein aus Partnerschaft Gottes hervorgegangenes und auf Partnerschaft zu Gott hin veranlagtes Wesen“². Das Angesprochensein des Menschen von Gott her „konstituiert das Ich“³ des Menschen, der sein Menschsein ursprünglich nur insofern hat, als sich „in diesem Angesprochenwerden und im Antwortgeben aus seiner Ganzheit“⁴ heraus sein Wesen in seiner Eigentlichkeit konstituiert. „Kraft des Angesprochenseins als Du“, als Gegenüber Gottes, wird der Mensch „in ursprünglicher Art fähig, Ich zu sagen“⁵. Die Anrede Gottes wird im Glauben erfahren. Der Mensch gewinnt „seine volle menschliche Existenz nur in der Anrede von Gott her und in der Antwort zu Gott hin“⁶. Mündig ist darum der Mensch nur als Partner Gottes. Wenn Gott aber Partner des Menschen ist, dann hat der Mensch „trotz der Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit dieses Dialogs zwischen Gott und Mensch“⁷ immer einen Nächsten: der Mensch ist auch als Partner des Menschen⁸, der ihm von Gott her als Schicksal zur Verantwortung aufgegeben ist. Diese Grundbefindlichkeit – Gott und der Mensch als Partner des Menschen – hat für die Bildung fundamentale Bedeutung. –

Partnerschaft setzt Begegnung voraus, die Romano Guardini ein besonders wichtiges Element im Strom oder Gefüge des menschlichen Daseins nennt⁹. Um wirklich begegnen zu können, bedarf es der Freiheit. Aus der Freiheit heraus, „aus der grundsätzlichen Möglichkeit, in eigener Initiative zu allem in Beziehung zu treten, .. ereignet sich Begegnung“¹⁰. Begegnung gerät nicht immer; echte Begegnung kann nicht gemacht werden. In der Begegnung schreitet der Mensch über sich hinaus, weil er „auf das Andere, vor allem den Anderen hin“¹¹ angelegt ist. Indem er sich scheinbar verliert, gewinnt er sich selbst¹². Begegnung in diesem ursprünglichen Sinne ist für Otto Friedrich Bollnow „existentielle Berührung von Mensch zu Mensch“¹³. Und: „Begegnung geht vor

Bildung"¹⁴. Es gilt, „in der Bildungsebene“ die Kräfte zu entwickeln, „die den Menschen allererst zur echten Begegnung befähigen“¹⁵. Nach Bollnow ist Begegnung ein „existentielles Verhältnis“¹⁶, dem schicksalhafte Zufälligkeit, inhaltliche Unbestimmtheit und Erschüttertheit der Person als Wesenszüge zukommen¹⁷. Nach R. Guardini wohnt der Begegnung Werdecharakter inne. In der „schöpferischen Bewältigung der Begegnung“¹⁸, die im Wagnis und mannhaften Entgegenschreiten, im Zusammentreffen mit dem Augenblick sich bewährt, wird Person. Die Begegnung von Ich und Du, für den Menschen unverfügbar, ereignet sich nach Martin Buber 'dialogisch' in der 'Umfassungserfahrung' der Partner¹⁹, wenn jeder „die Erfahrung der Gegenseite übt und ihr standhält“²⁰. Die Dialogik spielt also in einer Sphäre des Zwischen (Martin Buber), die sich im Augenblick der Begegnung konstituiert. In ihr ereignet sich auch Bildung. Partnerschaft und Dialogik bestimmen somit in dieser Sicht die Struktur des Bildungsgeschehens.

2. Partnerschaftliche und dialogische Strukturen der Erwachsenenbildung

Es ist ein unbestreitbares Verdienst Anton Heinens, die in Rede stehenden Strukturelemente der Bildung in ihrer Bedeutung auch für die Erwachsenenbildung erkannt und in die katholische Erwachsenenbildungstheorie eingeführt zu haben²¹. Das fiel Heinen umso leichter, als diese seine neue Konzeption nichts anderes als eine konsequente Weiterentwicklung des intensiven Erwachsenenbildungsverständnisses bedeutet, das oben mit „Sinnerschließung des Daseins zur Menschwerdung in Begegnung“²² umschrieben wurde.

Heinen geht davon aus, dass die Menschen aus der Abkapselung, aus der geistigen Enge und Isolation, in die sie ihr Stand, ihre Arbeit und Interessen allzu leicht bringen, herausgeführt werden müssen²³. Dazu bedarf es der „Stätten der geistigen Begegnung und des Austausches“²⁴, um die Voraussetzungen für gegenseitiges Verstehen zu schaffen. „Sinn der echten pädagogischen Begegnung“ ist, „dass Menschen miteinander um Klärung ringen, dass sie sich

aussprechen, dass sie gemeinsame Not tragen und Not wenden"²⁵. Es komme in der Erwachsenenbildung also darauf an, „dass geistige Menschen einander finden und verstehen lernen, dass sie Vertrauen zueinander gewinnen und fähig werden, die eigene Weltanschauung an der andersgearteten zu klären und zu vertiefen“²⁶. Letzten Endes handelt es sich nach Anton Heinen in aller Volksbildung „um etwas durchaus Sakrales: um ein Einander-Finden in einer geistigen Welt“²⁷. Dabei wird das Gespräch den „Kern jeder bildnerischen Begegnung bilden“²⁸ müssen; in ihm begegnet dem Volksbildner im Bildungswilligen ein „konkrete(s) Du“²⁹. Darum muss er die Fähigkeit besitzen, „sich im andern wiederzufinden“³⁰. – Wenn auch unter anderen Termini, so findet sich also bereits bei Anton Heinen ein wichtiger Entwurf des partnerschaftlich-dialogischen Verständnisses der Erwachsenenbildung, den u.a. Heinrich Ruster³¹ wieder aufgegriffen hat.

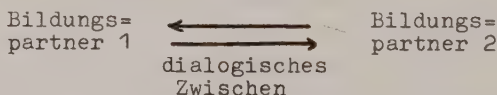
Romano Guardinis Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen³² entwickelt u.a. als eines der konstitutiven Momente aller Erziehung das Sinnprinzip „Begegnung und Bewährung“³³. Insofern der Mensch sein Dasein anerkennt und verantwortlich übernimmt, ist er Person, die aus eigener Initiative lebt und voranschreitet. Er stößt dabei auf andere Menschen, die wie er selbst „Initiative haben, auf Dinge, die konkret stehen“, und „so geschieht Begegnung“³⁴. Person existiert in der „schöpferischen Bewältigung der Begegnung“³⁵. Die schöpferische Energie, mit der der Mensch die Welt und die anderen Menschen annimmt³⁶ und sich mit ihnen einlässt, ist „die Bewährung“³⁷. Heinrich Döpp-Vorwald meint im Gegensatz zu Guardini, dass „Begegnung und Bewährung“ als die „eigentliche pädagogische Kategorie“ „allein das konstitutive Sinnziel des Erziehungsbereichs vollgültig“³⁸ kennzeichne. Wie immer auch: im Zusammenhang vorliegender Untersuchung ist bedeutsam, dass Guardinis Deutung des Pädagogisch-Eigentlichen auf das partnerschaftlich-dialogische Bildungsverständnis der jüngsten katholischen Erwachsenenbildungstheorie nicht ohne Einfluss geblieben ist.

F. Pöggeler sieht im Partnerschaftsgedanken ein „Kriterium .. wirklicher Erwachsenenbildung“³⁹; Partnerschaft kann gar den „Rang einer andragogischen Kategorie“⁴⁰ gewinnen. Die Partnerschaft

der Bildungspartner wird von der Bildungsaufgabe und der besonderen Bildungssituation des Erwachsenen her motiviert⁴¹. Der Partner ist Teilhaber; Partnerschaft bedeutet soviel wie rechtliche Teilhaberschaft an einem Geschehen oder auch die tätige Anteilnahme an ihm. Auf die Erwachsenenbildung bezogen besagt das nach Föggeler: Bildner und Bildling wirken in gegenseitiger Achtung und Anerkennung zusammen. „Wo Erwachsenenbildung geschieht, muss die Haltung der Partnerschaft das Verhältnis des Bildners zu seinen Mitarbeitern bestimmen“⁴². Das gemeinsame Erwachsensein ist der Boden für die „Begegnung von Bildnern und Teilnehmern“⁴³. Partnerschaft wird so zu einem Wesensprinzip für das Verhältnis von Bildungspartner und Bildner. Der letztere wird „eine dialogische Grundhaltung“⁴⁴ einnehmen müssen, damit die Gemeinsamkeit des bildenden Bezuges und des Mittuns entstehen kann. „In der Gemeinsamkeit des Mittuns“⁴⁵ von Bildner und Bildling ereignet sich der bildende Bezug beider zueinander in doppelter Bewegungsrichtung (siehe nachfolgende Skizze) als „ein immer erst vom Menschen neu zu verwirklichendes Tun im dialogischen Zwischen“⁴⁶. „Jede Bildungsarbeit muss dialogische Persönlichkeitsbildung sein, in der sich die Partner als fragende andere gegenüberstehen“⁴⁷. So sind Partnerschaft und Dialogik notwendige Strukturelemente aller Erwachsenenbildung. Die dem Erwachsenenbildungsbegriff innewohnende Dynamik rührt nicht zuletzt von dieser seiner dialogischen Struktur her⁴⁸.

3. Begriffsbestimmung und Kritik

Das folgende Schema mag die Struktur der partnerschaftlich-dialogischen Erwachsenenbildung verdeutlichen:



Danach kann Bildung also nur im partnerschaftlichen Wechselbezug verwirklicht werden. Will Bildung Selbstverwirklichung sein, so wird sie es nur in Konfrontation mit einem in der Begegnung angenommenen Du sein können. Soll sich Bildung ereignen, so müssen

mehrere Bildungspartner in Freiheit und Konkretheit aufeinander bezogen sein. In der Hingabe an die anderen gewinnt jeder sich selbst.

Erwachsenenbildung setzt demgemäss - als sich ereignende Begegnung von Ich und Du - immer die Einübung in die Erfahrung der Gegenseite und ihre konkrete Andersartigkeit voraus. Sie ereignet sich in diesem dialogischen Miteinander. Von hierher ergeben sich gewichtige methodische Konsequenzen.

Der partnerschaftlich-dialogische Begriff der Erwachsenenbildung bestimmt diese mithin als die in ständiger Übung der Hingabe an den Bildungspartner und in Du-Bezogenheit auf ihn hin sich ereignende Selbstverwirklichung des Menschen in seinem Menschsein.

Kritisch wäre zu einer „exklusiv dialogischen Bildungsauffassung“⁴⁹ - zu einer Auffassung also, wo „der Begriff des Dialogs .. in Gefahr“ ist, „den Bildungsraum total zu okkupieren und zum Schlagwort zu werden, so dass Bildung gleich Dialog gesetzt wird“⁵⁰ - anzumerken, dass zwar gewiss „dem Bildungsprozess das dialogische Moment immanent“⁵¹ und die Erwachsenenbildungsarbeit notwendig auf Partnerschaft gegründet ist, dass aber der Bildungsbegriff immer auch noch andere wesentliche Merkmale und Aspekte beinhaltet, die eine solche Vereinseitigung nicht zulassen.

§ 14 Christlich-realistische Erwachsenenbildung

Anthropologische Grundlegung - Erwachsenenbildung als Bereitschaft zur Annahme der Wirklichkeit - Kritische Anmerkungen

1. Anthropologische Grundlegung

Der hier in Frage stehende Erwachsenenbildungsbegriff gründet in einer spezifischen „Philosophie der Wirklichkeit“¹. Den Realismus kennzeichnet „ein volles Ernstnehmen der Wirklichkeit des menschlichen Daseins“², was ihn sowohl von einem einseitigen Positivismus-Naturalismus wie von einem einseitigen Idealismus unterscheidet. Er sieht die Bedeutsamkeit der realen Welt, das Eigensein der Wirklichkeit in ihren ursprünglichen

Sphären Natur, Mensch, Gott, die Geschichtlichkeit und Perspektivität alles Wirklichen³. Existent ist nur „der werdende Mensch und der Raum der Wirklichkeit mit ihren Dingen“⁴, d.h. der konkrete Mensch und die konkreten Dinge. „Der handlungsfähige Mensch und die Welt der Dinge“⁵ stehen zueinander in einer ursprünglichen Korrelation, dergestalt, dass „der Mensch sein ganzes konkretes Sein von der Wirklichkeit her hat, in der er je als dieser steht“⁶. Um den Menschen „sammelt sich ein Gefüge von Wirklichkeiten“, das ihn angeht: „die Situation“⁷, die sich ständig neu erzeugt. Aus der Ursprungskraft, die dem Menschen als die „auf das Totum der Wirklichkeit gerichtete Beziehungskraft“⁸ eigen ist, kann er „diese einmalige Situation erfassen, .. durchschauen, sie .. bewältigen“⁹. In der schöpferischen Bewältigung der Begegnung mit dem konkreten Wirklichen, mit der konkreten Situation, wird Person¹⁰.

Ausgehend von der elementaren Gegebenheit, dass der Mensch sich „im Vollzug seines Lebens und Erlebens ursprünglich und ständig in Situationen gestellt“¹¹ findet, denen gegenüber er sich verhalten und entscheiden muss, sieht realistische Anthropologie „den Menschen in der 'vollen Wirklichkeit' seines naturhaft-geistigen Personseins“¹². Als Person ist er „freigesetzt zum selbst-eigenen Kontakt mit der geschaffenen Wirklichkeit“¹³, mit „allem, was den Menschen umgibt“¹⁴. Indem er in solcher Zuwendung zur Wirklichkeit seine wesenhafte Existenz realisiert, erfährt er zugleich unmittelbar die Grenze menschlicher Eigenmacht als „das ihn aus dem Transzendenten bedingende Jenseits“ und als „Verpflichtung zu personaler Übernahme seiner Wirklichkeit im Angesichte des Ewigen“¹⁵. Das Bemühen, „die konkrete Daseins-situation neu und sachlich aufrichtig .. zu erkennen“¹⁶, führt zur „Daseinserhellung für 'diesen Menschen da'“¹⁷; sie erst macht Entscheidung möglich.

Menschliche Entscheidungsmacht steht - „ausweislich des unmittelbaren Erlebnisbefundes“ - unter Wertkriterien, „deren Geltungsanspruch in einer unbedingten Weise als im Transzendenten gründend erfahren wird“¹⁸. Schliesslich ist es der religiöse Bezug zur erlebten Wirklichkeit Gottes, der dem menschlichen „In-der-Welt-Sein“¹⁹ seine eigentümlich menschliche Bedeutung

verleiht und die Lebensbezüge zu den grossen anderen Wirklichkeitsbereichen wie Natur und Menschenwelt durchdringt²⁰. „Die Gläubigkeit konstituiert einen ursprünglichen Weltbezug des Menschen, und dieser Weltbezug meint die ganze Welt sowohl hinsichtlich ihrer Vielfalt als auch hinsichtlich ihrer historischen Dimension“²¹. Für den Christen heisst das, dass er eben kraft seines christlichen Glaubens diese Welt anzunehmen hat: „Wer Gott ist, was der Mensch und sein ewiges Schicksal, steht in Gottes Wort. Dieses Wort aber ist erst dann verständlich, wenn der Mensch die Wirklichkeit annimmt, den anderen Menschen und die Ordnung der Dinge, dort, wo sie ihn angeht, und das Geschehen, wo es ihn trifft“²². Das ist, nach Romano Guardini, christlicher Realismus. Der Überstieg des christlichen Realismus ins eigentlich Christliche erfolgt also da, wo der Schritt des Glaubens in die Offenbarung Jesu Christi vollzogen wird. Damit wird dann der christliche Glaube zum sinnstiftenden Element auch für alles Bildungsgeschehen, insofern er nun den Menschen zum Ganzen der Wirklichkeit (Gott, Mensch, Natur) in Beziehung setzt, so dass er „Stand im Dasein“²³ gewinnt. Der Wirklichkeit 'stand' zuhalten und ihr in christlich-gemässer Weise zu entsprechen, wird so zur Aufgabe des mündigen Menschen, womit zugleich der Erwachsenenbildung ein neuer spezifischer Sinn gegeben ist.

2. Erwachsenenbildung als Bereitschaft zur Annahme der Wirklichkeit

In bewusster Abkehr vom Idealismus, der sich auch in Teilen der katholischen Erwachsenenbildung durchzusetzen versuchte²⁴, gründet eine Reihe katholischer Erwachsenenbildner ihre Arbeit im Sinne des christlichen Realismus auf die „objektive Wirklichkeitserfassung“²⁵ der realen Situation des Menschen.

Als erster fordert Anton Heinen, dass „alle Volksbildung .. realistisch sein“²⁶ müsse. Volksbildung muss das Volk „instandsetzen, sein Wirklichkeitsleben zu verstehen, sich in seiner Welt zu orientieren und so zugleich seine Aufgabe inmitten der Gesamtheit richtig zu erfassen“²⁷. Sie muss darum „an die Wirklich-

keit anknüpfen"²⁸ und den Menschen „über sein eigenes Leben .. orientieren"²⁹. Vermutlich ist Heinen in dieser Hinsicht von Franz Hitze abhängig, der 1902 der Volksbildung die Aufgabe zuwies, den Arbeiter zu befähigen, „mit offenem Blick, mit Verständnis und Interesse die Verhältnisse und Geschehnisse seiner Umgebung, seiner Wirkungskreise zu beobachten und zu beurteilen"³⁰. Für Max Scheler ereignet sich Bildung „hinter dem Rücken blosser Absicht und blossen Wollens"³¹ in Konfrontation mit der Wirklichkeit. „Im Prozesse seines Lebens an der Welt, mit der Welt, in der tätigen Besiegung ihrer und seiner eigenen Leidenschaften, Widerstände, in Liebe und Tat, sei sie sachbezogen, sei sie bruderbezogen, in harter Arbeit, die .. die Kräfte des Selbst steigert, erhebt, weitet .., begibt sich, ereignet sich das Werden der Bildung"³².

Der Mensch wird nicht er selbst - so R. Guardini in seiner vom christlichen Realismus bestimmten 'Grundlegung der Bildungslehre' - ,wenn er sich nicht hingibt an den Gegenstand"³³. Nur dann vermag der Mensch sich selbst zu verwirklichen, wenn er über sich selbst hinausschreitet zu den Dingen, Menschen, Werten, Ideen und Aufgaben, die je konkret sind. „Ich werde nur ich selbst, wenn ich dieses Seiende zum Gegenstand, zum Inhalt meines Lebens nehme und an ihm, in ihm, aus ihm lebe"³⁴. Immer steht der Mensch in 'Situation', die Guardini „ein Gefüge von Wirklichkeiten"³⁵ nennt, das den Menschen angeht. In den Bezügen zu der ihm schicksalhaft zugeordneten Welt gewinnt er seine konkrete Existenz, indem er sich zu ihr verhält und sich in ihr entscheidet. Bildung geschieht als Spannung „aus der eigenen Möglichkeit in die eigene Wirklichkeit"³⁶, nicht im Sinne organischen Bildungsdenkens, sondern unter dem Anspruch des Gegenständlichen, über das hinaus sich der Mensch auf das Absolute ausgerichtet weiss. So gründet Bildung nach Guardini u.a. in dem an der Gesetzmäßigkeit der Gegenstandswelt geleisteten Dienst: die Wirklichkeit aus sich heraus zu verstehen und ihre Forderungen anzuerkennen, gerade auch um der Selbstverwirklichung des Selbst willen. Der Bildungsbegriff Guardinis steht so im Schnittpunkt von 'Begegnung und Bewährung' und 'Gegenstand und Dienst'³⁷.

Leo Fusshöller erhofft sich von der Volkshochschule eine Akti-

vierung der breiten Bevölkerungsschichten „durch konkreten Bezug auf die Lebenswirklichkeit“, dem „lebendiges reales Wissen“³⁸ zu dienen hat. Die Lebenssituation „so konkret und unverschlei-ert“³⁹ wie nur möglich deutlich zu machen, ist auch nach Bern- hard Rang Aufgabe der Volksbildung: „In der Welt zu stehen und immer neu die Entscheidungen, die von hier, von der Gemeinschaft an den Menschen ergehen, treu und mit gutem Willen aufzunehmen und zur Lösung zu bringen, darin liegt bereits alle Volksbil- dung, alle Bildung, wie klein oder gross auch das Mass der Ein- sicht in die Zusammenhänge des Lebensgeschehens sei“⁴⁰. Weil Erwachsenenbildung primär auf klarer, nüchterner Wirklichkeits- erfassung gründe⁴¹, müsse sie sich - so R.Reuter - „als inner- weltliche Urteilsbildung und als Befähigung zum richtigen Ver- halten in der Welt“⁴² verstehen. Den „Anruf zur Verantwortung und personalen Stellungnahme“⁴³ in der Begegnung mit der Wirk- lichkeit vernehmen und ihm entsprechen, heisst „sich selbst voll- enden“⁴⁴. In der Erkenntnis der Wirklichkeit und ihrer Bewälti- gung perfektioniert sich der Mensch. Erwachsenenbildung bleibt darum auf „die geistige Auseinandersetzung mit der sich verän- dernden Welt“⁴⁵ verwiesen. Sie müht sich um die richtige „Grund- haltung zu den Bereichen des Seins und der Werte“⁴⁶, die sich zuletzt auf Einsicht und eine „gefestigte Glaubenshaltung“⁴⁷ gründet. Indem Erwachsenenbildung also den Menschen mit sei- ner Situation, mit der Welt, mit Gott konfrontiert, will sie der „Ermutigung zur Selbstannahme des Menschen in dieser Lage“ die- nen. „Die Erwachsenenbildung hilft ihm, für die besonderen Mög- lichkeiten und abgründigen Gefahren dieser Situation sehender zu werden und den Mut zu haben, es mit sich selbst und der Welt aufzunehmen“⁴⁸. Für Georg Scherer ist gebildet, „wer zu Gott, Mensch und Welt so Stellung zu nehmen vermag, dass er ihren An- spruch gerecht werden kann. Dem Anspruch einer Sache gerecht werden heisst..., so mit ihr umzugehen verstehen, wie es ihrem ei- gentümlichen Sein entspricht“⁴⁹. Erwachsenenbildung hat es da- rum - noch einmal anders gesagt - mit „der Durchleuchtung der Beziehung des Christen .. zur Welt zu tun“⁵⁰; sie wird den zu seinem eigenen Sein entschlossenen Menschen zur kritischen Aus- eiandersetzung mit der irdischen Wirklichkeit und ihren Sachge-

bieten anleiten und den Anspruch der Wirklichkeit in der je konkreten Situation entfalten. „Dem Anspruch der Wirklichkeit gerecht zu werden“⁵¹ verbürgt erst ein erfülltes menschliches Leben.

Die in der Konfrontation mit der Lebenswirklichkeit erworbene Bildung⁵² kann somit als „Bereitschaft des Menschen, dem Anspruch der Wirklichkeit gerecht zu werden“⁵³ definiert werden, die Weltkonfrontation selbst als der „lebenslange(r) Erwerb einer dem Erwachsensein entsprechenden richtigen Grundhaltung zu den Bereichen des Seins und der Werte“⁵⁴. Das Bildungsgeschehen ist

Erwachsener $\longleftrightarrow$ Das Ganze
von Wirklichkeit

Erwerb der Grundbeziehung

also ein lebenslanger Prozess, weil der Mensch immer schon und zeitlebens von der Wirklichkeit herausgefordert wird⁵⁵, die „Sinntiefe des Daseins verstehend zu erfassen“⁵⁶ und stellungnehmend „für die Welt Verantwortung zu tragen und für sie einzustehen“⁵⁷.

3. Kritische Anmerkungen

Der Schwerpunkt des christlich-realistischen Erwachsenenbildungsbegriffes liegt in dem Bezogensein des Menschen auf seine wirkliche Lebenswelt. Wird in der Bezogenheit der welthafte Wirklichkeitsgehalt allzu einseitig betont, so verliert sie ihre pädagogisch-sinngebende Mitte, die in der „Selbstverwirklichung des Menschen als Leib-Seele-Wesen“⁵⁸ liegt. In aller Bildung geht es zuerst um den „Selbstvollzug des geistig-personalen Seins“⁵⁹, der sich in der Konfrontation mit allem welthafte Begegnenden ereignet. Das pädagogisch konstitutive Moment des ganzen Bezuges liegt beim „inneren geistigen Selbstbesitz“⁶⁰, weil erst dieser die Voraussetzung für die Entschlossenheit von Welt schafft. Der Verlust der Personalität oder auch nur ihre Unterbewertung würde zugleich den Verlust der Bildung bedeuten. Diese zentrale bildungskonstitutive Bedeutung der Personalität als „Kraft und Anlage sich in Beziehung zu setzen zu schlechterdings allem, was ist“⁶¹ wird besonders auch daraus ersichtlich,

dass es nicht nur 'reine' Wirklichkeit, sondern auch „ungeordnete und masslose Prägekräfte der Umwelt“⁶² gibt, die im Bildungsvorgang relevant werden können. „Ohne einen inneren geistigen Selbstbesitz fehlt die Widerstandsfähigkeit“⁶³, diesen Kräften wirkungsvoll zu begegnen. Wenn also oben Bildung im christlich-realistischen Sinne als der „lebenslange Erwerb einer dem Erwachsenen entsprechenden richtigen Grundhaltung“⁶⁴ zur Wirklichkeit definiert wurde, so ist damit zentral auf das „Erwachen und Erwecken des Menschen zu personaler Verantwortung in der Bindung an seine konkrete Lebenswelt“⁶⁵ gedeutet.

C. Die Eigenständigkeit des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes

Wie sich im vorausgehenden Abschnitt gezeigt hat, ist der katholische Erwachsenenbildungsbegriff, der teils reaktiv der ausser-katholischen Erwachsenenbildung folgt, teils ein eigenes originäres Verständnis entwickelt hat, mehrdeutig.

Es ist nun zu fragen: Worin gründet die spezifische Eigenständigkeit des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes, die ihn als diesen unverwechselbar erkennbar macht? Gibt es ein „bestimmtes Vorverständnis“¹, das diesem Begriff unterlegt ist? Gibt es letzte normierende Prinzipien, die den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff begründen und welche sind dies?

Die Frage nach dem, was den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff als diesen begründet, also nach den „Supposition(en) des Begriffes 'katholische Bildung'“², ist nicht neu; sie wurde z. B. 1928 von Arnold Rademacher gestellt³. Sie bedeutet für Robert Grosche, dass hinter die „Formel 'Katholizismus und Bildung'“ „ein Fragezeichen“⁴ gesetzt wird, um die letzten Voraussetzungen katholischer Volksbildung, „ihre letzte und geheimste Intention“⁵ zu prüfen. Allerdings: manchen theoretischen Überlegungen der katholischen Erwachsenenbildung mangelt eine genuine Begründung; sie sind Reaktionen, „unbewusst .. meist im Kielwasser einer humanitär-liberalen Volksbildungsbewegung einherfahrend“, „nicht organische Blüte und Frucht unseres Wesens“⁶. Umso mehr ist die Frage nach den letzten Sinnprinzipien des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes legitim und notwendig, schafft ihre Beantwortung doch ein verlässliches Fundament der Beurteilung, welche Bedeutungen und Typen des katholischen Begriffes der Erwachsenenbildung als genuin katholisch zu bezeichnen sind und welche nicht.

§ 1 Die grundlegenden Prinzipien katholischer Erwachsenenbildung

Nach der Eigenständigkeit des katholischen Erwachsenenbildungs-

begriffes kann sowohl in materialer wie in formaler Hinsicht gefragt werden.

Einen besonderen katholischen Erwachsenenbildungsbegriff gibt es nicht, „wenn man unter katholischer Bildung eine solche versteht, welche irgendein neues materiales Element zum Bildungsbegriff hinzufügte“⁷. Erwachsenenbildung ist nicht deshalb schon katholisch, weil durch sie etwa offenbarungstheologische Probleme erörtert werden. „Das Materiale der Bildung (wird) durch den katholischen Aspekt nicht an sich vermehrt“; deshalb kann „im materialen Sinne nicht von katholischer Bildung die Rede sein“⁸. Freilich kann unter Berücksichtigung gewisser Formalprinzipien sehr wohl die Auswahl des Materials für die Erwachsenenbildung relevant werden⁹. Katholische Erwachsenenbildung unterscheidet sich jedoch im materialen Sinne solange nicht von ausserkatholischer Erwachsenenbildung, als für sie „die Phänomene und Sachbereiche den Ausgangspunkt der bildnerischen Bemühungen abgeben“¹⁰. Allerdings: diese Sachbereiche sind für die katholische Erwachsenenbildung infolge der offenbarungstheologischen Erschliessung anders dimensioniert und strukturiert als für eine z.B. nichtchristliche Erwachsenenbildung, mit der sie etwa durchaus die „totale Qualität des Humanen“¹¹ als Grundlage der Erwachsenenbildung gemeinsam haben können.

Die Eigenständigkeit katholischer Erwachsenenbildung ist also nicht so sehr im Materialen als im Formalen begründet. „Das Entscheidende an der Bildung“ ist das Formale, d.h. „das von innen heraus gestaltende Prinzip“¹². „Nicht nur im Was, sondern im Wie der Bildung“¹³ ist die wesenhafte Bestimmung katholischer Erwachsenenbildung zu suchen. Was aber ist dieses von innen heraus 'gestaltende Prinzip'? Die katholische Theorie der Erwachsenenbildung erblickt es in dem „innigen Zusammenhang zwischen Christentum und Bildung“¹⁴, in dem der Bildung hinzuzufügenden „Eigenen“¹⁵, in der „Besinnung auf die übernatürliche Wirklichkeit“¹⁶ oder in der Zurückführung der Bildung „auf die Wurzeln unseres katholischen Wesens überhaupt“¹⁷. Die Frage nach dem sinnstiftenden Eigentlichen katholischer Erwachsenenbildung kann nach der Auffassung Robert Grosches nur „aus der Besinnung auf

unseren Glauben heraus"¹⁸ gelöst werden. Sie wird damit zur Frage nach dem „spezifisch Christlichen“¹⁹ der Bildung als „das die Bildung entscheidend Begründende“²⁰.

Um zu wissen, was denn christliche Bildung sei²¹, muss zuerst mit Romano Guardini gefragt werden: „Was ist denn das Christliche selbst“²²? Es ist „jene Wirklichkeit, auf die sich das Christsein richtet; jener Wert, jenes Massbild, die im Christsein Gestalt gewinnen sollen; jene Ordnungen und Normen, die es bestimmen; jene Kräfte, die in ihm wirksam werden – was ist das alles?“ „Das Christliche, das ist Jesus Christus. Er selbst..“²³. Weil das „Christlich-Neue“ „Wirklichkeit 'von oben'“²⁴ ist, verleiht es dem, was unter seiner Sinnvalenz entsteht, einen neuen Charakter, den Guardini pneumatisch nennt. Er bezeichnet eine in das Natürliche hineingetragene „Gotteswirklichkeit“²⁵. Oder, um mit Bruno Dreher zu formulieren: „Der Schritt ins eigentlich Christliche ist der Schritt in die Offenbarung in Christus“²⁶. –

Das 'Christlich-Neue' gibt auch der Bildung einen neuen Charakter und macht sie zur christlichen Bildung. Es ist der Bildung 'unterlegt'. Im christlichen Menschenbild, im Bezug auf Wertkategorien spezifischer Ordnung und in einer in freier Entscheidung bejahten weltanschaulichen Überzeugung erlangt es für die Bildung fundamentale Bedeutung²⁷. Das spezifisch Christliche ist so in struktureller Hinsicht für die Bildung bedeutsam. Indem es basal Sinn stiftet, erlangt jedes der den Bildungsbegriff bestimmenden Merkmale eine spezifische Qualität und Struktur. Im einzelnen bedeutet das:

Bildung ist nicht möglich, „ohne Frage nach dem Menschen, seiner möglichen Sinnerfüllung, seiner Stellung in der Welt“²⁸. „Leitbild der christlichen Erwachsenenbildung ist das christliche Menschenbild, ist der in Natur und Gnade vollendete Mensch“²⁹. Die Grundfrage der Bildung ist die Frage nach dem Wesen des Menschen, das für die Bildung selbst normativen Charakter besitzt. Wie also sieht dieses Wesen des Menschen aus? Was versteht die katholische Erwachsenenbildung unter 'christlichem Menschenbild'?

Da für den Christen „der Glaube seinem Handeln 'unterlegt' ist“³⁰, zeichnet sich Bildung „durch ihre weltanschauliche Relevanz vor

anderem Handeln"³¹ aus. Die Frage ist nur, „wie weit für das, was wir echte Bildung nennen, Weltanschauung beachtlich und vielleicht entscheidend ist“³².

Über den Begriff der katholischen Erwachsenenbildung entscheidet ferner seine metaphysisch-werttheoretische Gebundenheit. „Christliche Erwachsenenbildung heisst, die Welt .. an höchsten Normen zu messen“³³. Ist das Merkmal des Wertens bzw. Wertbezogenenseins dem Erwachsenenbildungsbegriff basal vorgegeben, so fragt sich eben, welcher Art die als verpflichtend erkannte christliche Wertordnung ist und welche Funktion sie im Bildungsbegriff ausübt. Gibt es den freien Wert im luftleeren Raum oder nur in Korrelation zur andragogischen Frage?

Im folgenden wird nun versucht, die die Eigenständigkeit des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffs begründenden Prinzipien (christliche Weltanschauung, Menschenbild und Wertordnung) zu analysieren und auf ihre Sinnvalenz hin zu untersuchen.

§ 2 Christliche Weltanschauung und katholische Erwachsenenbildung¹

Die Problemstellung - Zur Begriffsklärung: Was ist christliche Weltanschauung? - Die weltanschauliche Bedingtheit katholischer Erwachsenenbildung

1. Die Problemstellung

Das Problem lautet: Ist katholische Erwachsenenbildung ihrem Wesen nach weltanschaulich gebunden und wie weit? Mit anderen Worten: „Es fragt sich, ob und wie weit für das, was wir echte Bildung nennen, Weltanschauung beachtlich und vielleicht entscheidend ist“². Besteht zwischen „Glaube und Bildung ein Zusammenhang“³, und wenn ja, ist Glaube eine „Hinzufügung“ oder „von fundamentalem Ansatz“⁴? Die Zeugnisse der katholischen Erwachsenenbildungsliteratur zu dieser Problematik sind unterschiedlicher Qualität und Veranlassung; sie reichen von der Erörterung der sog. Neutralität der Volksbildungsarbeit bis zur systematischen weltanschaulichen Begründung katholischer Erwachsenenbildung.

Ob katholische Erwachsenenbildung ihrem Wesen nach weltanschaulich gebunden sei, lässt sich verhältnismässig leicht beantworten. Robert Grosche nennt die sog. Neutralität der Volksbildungsarbeit „eine der Härte der Wirklichkeit nicht standhalten-de Selbsttäuschung“, „eine romantische Utopie“⁵. Für Anton Heinen ist Volksbildung „ohne den Boden der Weltanschauung .. ein Unding“⁶. Und Romano Guardini stellt fest: „Wenn es den lebendigen Gott gibt, dann gibt es ihn auch für die Bildung. Gibt es ihn, und man lässt ihn aus dem Wirklichkeitsgefüge .. aus, dann wird dieses falsch, und zwar an der bedeutungsvollsten Stelle. .. Es ist ein groteskes Spiel, anzunehmen, Gott sei, aber pädagogisch zu tun, als sei Er nicht. Er ist; und eine Bildungslehre, die von Ihm absieht, endet in einem mehr oder weniger verschleierte Bankrott“⁷. Heinrich Tenhumberg betont, echte menschliche Bildung sei nicht möglich „ohne .. Zuordnung auf Gott und die von Jesus Christus gestiftete Gemeinschaft des Heiles“⁸.

Wenn also „die weltanschauliche Gebundenheit der Bildung .. ganz sicher Ausgangspunkt aller Bildungsarbeit“⁹ ist, so bleibt noch die Frage, wie weit und in welcher Weise christliche Weltanschauung für katholische Erwachsenenbildung bedeutsam ist. Bevor Art und Umfang weltanschaulicher Relevanz für den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff untersucht werden können, ist die Klärung einiger Begriffe (christliche Weltanschauung, Glaube, Religion), die in der Literatur häufig unkritisch verwendet werden, notwendig.

2. Zur Begriffsklärung: Was ist christliche Weltanschauung?

Ausser den grundlegenden Äusserungen Romano Guardinis und Josef Schrötelers gibt es eine Anzahl von anderen katholischen Erwachsenenbildungstheoretikern, die die Frage nach dem Wesen katholischer Weltanschauung stellen. Hier sind nur einige ausgewählt.

Franz Xaver Gruber erblickt in der Weltanschauung nicht nur eine wissenschaftstheoretische Anschauung von den Dingen der Welt, sondern eine „lebensvolle innerliche Stellungnahme des ganzen Menschen zur Welt und zum Leben, dessen Ursprung und Sinn“¹⁰.

Meint Religion die „geistig-sittliche Verbundenheit mit dem persönlichen Geist“¹¹, so nimmt für den Katholiken die Weltanschauung immer die Bedeutung von Religion an, insofern sie alle Lebensbereiche umfasst und durchdringt.

Auch Anton Heinen unterscheidet zwischen Weltanschauung und Religion. „Weltanschauung ist ein geistiger Standpunkt, von dem aus sich dem Menschen sein geistiges Blickfeld in die Welt auf-tut und von dem aus er die Weltzusammenhänge sieht und beur-teilt“¹². Religion ist „die Lebensverbindung mit Gott und der Wille zur Nachfolge Christi“¹³; sie ist „das Höchste im Men-schenleben“¹⁴, die „Zentralmacht alles schöpferischen Handelns“¹⁵, also auch für die Bildung von zentraler Bedeutung.

Ernst Michel fasst unter dem Begriff der Weltanschauung sowohl die Religionen wie auch weltanschauliche Systeme (Sozialismus, Anarchismus etc.) zusammen. Unter Weltanschauung versteht er „die geistige Grundrichtung einer Gruppe, die an jedes Gruppen-glied den Anspruch erhebt, tragende Grundlage seines Daseins, verpflichtendes zentrales Orientierungssystem für die Erkennt-nis und Gestaltung seines gesamten Lebensbereiches zu sein“¹⁶. Durch die mehr oder minder starke Ausprägung einer Weltanschau-ung in einem speziellen Lebensraum gewinnt sie die Kraft zu „echter Lebensbildung“¹⁷. Ohne den Terminus Weltanschauung zu verwenden bezieht Joseph Bernhart das Bildungsleben auf die feste Mitte „eines .. Weltverständnisses aus Christus und sei-nem Evangelium“¹⁸.

Auf der Grundlage dieser Äusserungen lässt sich kaum schlüssig die Relation christliche Weltanschauung - christliche Religion - christlicher Glaube aufhellen, die immer wieder als fundamen-tal bildungsrelevant für das katholische Erwachsenenbildungs-verständnis herangezogen werden.

In seinem auf der Herbstsitzung des ZBA am 8.10.1931 gehaltenen Referat 'Sinn und Grenzen weltanschaulich gebundener Bil-dungsarbeit' hat Josef Schröteler u.a. eine Klärung des Welt-anschauungsbegriffes versucht, ohne zunächst speziell auf die christliche Weltanschauung einzugehen. „Weltanschauung ist Schau der Welt, das ist der Gesamtheit der Dinge: eine Schau, die über das Äussere eines Weltbildes hinaus zum Sinn der Welt und

der Stellung des Menschen in ihr und zu ihr vordringen will"¹⁹. Weltanschauung stellt sich für Schröteler als eine vom Menschen gewonnene Gesamterkenntnis der Welt dar, für die nicht der Umfang der Erkenntnis, sondern die „Tiefe, die bis zum letzten Sinn vordringt“²⁰, entscheidend ist. Im erkennenden Vordringen zum letzten Sinn wertet der Mensch. „Das Wesen der Weltanschauung besteht .. in der erkennenden und wertenden Haltung zur Welt“²¹. Daraus folgert Schröteler, dass es ohne letzte und höchste Werte keine Weltanschauung geben könne²². Weltanschauliche Verschiedenheit geht in ihren letzten Wurzeln auf verschiedene und andersgeartete erste Erkenntnisgrundsätze zurück.

Weltanschauung ist zunächst durchaus „eine vorwissenschaftliche Angelegenheit“²³. Sie kann vor jeder kritischen Untersuchung vollendet vorhanden sein. Wird sie der reflexiven Nachprüfung unterworfen, dann handelt es sich um eine „objektiv gewordene Weltanschauung“²⁴. Schröteler unterscheidet Weltanschauung und Religion; „sie decken sich nicht“²⁵. „Religion .. ist das irgendwie gestaltete Verhältnis des Menschen zu Gott. Dieses Verhältnis ist an sich nur ein Teil der Weltanschauung, wenn auch ein sehr wesentlicher. Weltanschauung ist also der umfassendere Begriff, der die Gesamtheit der Dinge in ihrem Verhältnis zu Gott, aber auch in ihrer Stellung zueinander und die Haltung des Menschen zu ihnen umgreift“²⁶.

Wenn Romano Guardini die Frage nach dem Wesen der Weltanschauung stellt, so versteht er darunter „eine Erkenntnisbewegung, die in ganz bestimmter Weise auf die Ganzheit der Dinge gerichtet ist“²⁷, schauend und wertend. „Der Akt der Weltanschauung bedeutet .. die Stellungnahme zu einer Aufgabe, die dem Anschauenden von eben dieser Welt gestellt wird“²⁸. Weltanschauung sieht jedes Ding „ganzhaft“²⁹, als Ganzheit in sich und in seine Ganzheit eingefügt, und als „Aufgabe“³⁰. So bedeutet denn der „Blick auf die Ganzheit des Seins, und zwar eines konkret bestimmten“³¹, soviel wie Weltanschauung. Das Sein wird jedoch nicht unbeteiligt, sondern als eine „Aufforderung zu Werk und Nachfolge“³² gesehen. In die Welterkenntnis tritt die Offenbarung als Tatsache ein; sie ist weltandersartig und weltbezogen

zugleich. In Christus „spricht der von der Welt freie Gott über die Welt. In der Begegnung mit ihm enthüllt sich das wahre Wesen der Welt“³³. Christus sieht die Welt ganz und richtig: „Christus hat den vollen Blick der Weltanschauung“³⁴. Glauben heisst nun „zu Christus treten, auf den Standpunkt, auf dem er steht“. Im Glaubenden erneuert sich dadurch die Haltung Christi, so dass „der gläubige Mensch .. überhaupt erst die Welt“³⁵ mit dem vollen Blick Christi sieht. Dem Glaubenden wird nicht der Umfang seines Weltbildes grösser, aber „die Betrachtungsweise und die Erkenntnistiefe wird eine andere. Er sieht die Wirklichkeit richtiger“³⁶, weil er sie von oben her sieht. Wo nämlich die Dinge und Werte nicht vom „Standort des Glaubens aus gesehen und abgeschätzt werden, werden sie oft überhaupt nicht oder falsch gesehen und gewertet“³⁷. Indem Guardini den christlichen Glauben und die von ihm aus mögliche Weltanschauung mit der katholischen gleichsetzt, definiert er katholische Weltanschauung als jenen „Blick auf die Dinge, der vom christlich-katholischen Glauben aus möglich wird“³⁸. Da aber der einzelne christlich Glaubende „aus der Kirche heraus lebt“³⁹, formuliert Guardini die letzte Antwort auf die Frage nach dem Wesen katholischer Weltanschauung so: Katholische Weltanschauung ist „der Blick, den die Kirche im Glauben, aus dem lebendigen Christus heraus .. auf die Welt tut. Für den Einzelnen ist es der Blick, der ihm vom Glauben aus auf die Welt möglich wird“⁴⁰. Die katholische Haltung des Christen beruht eben darauf, dass „er aus der Kirche heraus lebt“⁴¹. Er verliert nicht seine Eigenart, „sondern lebt die Kirche aus seiner ganz besonderen Art heraus“⁴². Er wird er selbst in der Nachfolge Christi, in welcher er individueller Teil der Gemeinschaft der an Christus Glaubenden wird, die sich in der Kirche manifestiert. Als in die Kirche Einge-fügter schaut der Einzelne auf die Welt und nimmt dabei an der Blickhaltung der Kirche teil⁴³. 'Katholisch' meint nach Guardini keinen spezifischen Typus des Lebens oder Seins, sondern bringt eine Grundhaltung zum Ausdruck: sie bezeichnet die Identifikation des christlich Glaubenden mit dem Glauben der Kirche (als kirchlich ausgelegtem Bekenntnis). Damit gewinnt katholische Weltanschauung ekklesiologischen Charakter⁴⁴.

Für die in Frage stehende Relation Weltanschauung-Religion-Glaube (im christlichen Sinne) ergibt sich nun:

Dadurch, dass der christlich Glaubende auf den Standpunkt Christi tritt, bindet er seine Existenz an ihn „in Werk und Nachfolge“⁴⁵: er hat Religion im christlichen Sinne. Indem der Glaubende „aus dem lebendigen Christus heraus“⁴⁶ auf die Welt blickt, auf die Gesamtheit der Dinge in ihrem Verhältnis zu Gott, zum Menschen und zueinander, ereignet sich christliche Weltanschauung; insofern ihm der Blick der Kirche, als dessen Glied sich der Glaubende weiss, immanent ist, ereignet sich katholische Weltanschauung. Der Begriff der Weltanschauung schliesst also den der Religion ein und gründet mit ihm auf der Basis des christlichen Glaubens; Glaube, Religion und Weltanschauung sind einander notwendig zugeordnet.

Nach dieser begrifflichen Klärung wendet sich die Untersuchung dem Kern des Problems, nämlich der weltanschaulichen Bedingtheit des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes, zu.

3. Die weltanschauliche Bedingtheit katholischer Erwachsenen-

Das Verhältnis von katholischer Erwachsenenbildung und Weltanschauung wird in der katholischen Erwachsenenbildungsliteratur durchaus nicht einheitlich dargestellt. Unter der Fragestellung, wie denn christliche Weltanschauung als „ein konstituierendes Prinzip .. neben anderen“⁴⁷ sich zur katholischen Erwachsenenbildung verhalte, weist Walter Dirks ein Bedingungsverhältnis auf: „...ohne Bildung wird sich der einzelne für den christlichen Glauben innerlich nicht freimachen können und ohne sie wird sich .. der .. Glaube nicht auf die Wirklichkeit .. beziehen können“⁴⁸. Das heisst: Bildung bedingt die Weltanschauung. „Bildung ist Formung der Weltanschauung“. Hier nun ist die andere Seite des Bedingungsverhältnisses von Belang, insofern „Weltanschauung .. Formungselement der Bildung“⁴⁹ ist. Die Abhängigkeit des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes von der katholischen Weltanschauung erweist sich nach der Literatur als eine dreifache Bedingtheit. Christliche Weltanschauung (bezw. christlicher Glaube und christliche Religion) ist Motiv und Te-

los, Fundament und Wurzel und Strukturprinzip katholischer Erwachsenenbildung.

Ob und inwieweit sich diese dreifache Bedingtheit auf eine einheitliche Sinnvalenz zurückführen lässt, mag weiter unten erörtert werden, wenn die Bedingtheiten im einzelnen abgehandelt werden.

a) Die motivische und teleologische Bedingtheit katholischer Erwachsenenbildung durch christliche Weltanschauung

Schon Adolf Kolping vertritt die motivische Bedingtheit der katholischen Volksbildung durch die christliche Weltanschauung. Die Natur der Religion bringt es mit sich, „dass sie den Menschengeist und also den Volksgeist in seinem tiefsten Wesen durchdringt und belebt“. Deshalb „geht ihre bewegende Kraft .. naturgemäss in seine ganze Tätigkeit mit über und wird zum antreibenden Sporn .. seines ganzen Lebens und Wirkens“⁵⁰ und damit auch der Volksbildung. Dass „die Volksbildungsbewegung“ „gerade vom Religiösen her .. neue und wesentliche Kräfte“⁵¹ gewinnt, rührt von der „bildungsfreundliche(n) und bildungssoffene(n) Haltung des Glaubens“, vom „religiöse(n) Impuls“⁵² her, der sich etwa in der Tatsache niederschlägt, dass die Kirche mehr als tausend Jahre hindurch Trägerin des gesamten Bildungswesens gewesen ist⁵³. Die Kirche sucht die Bildung, weil sich in ihr die „Zwiesprache des Glaubens mit dem geistigen Leben der Zeit“⁵⁴ ereignet. Es ist der religiöse Impuls, der zur Bildung treibt. Katholische Bildungsarbeit wird getan „in dem Bewusstsein, dass gerade vom Religiösen her die geistigen und sittlichen Kräfte erst richtig freigemacht werden, aus denen Bildung erwächst“. Katholische Volksbildung wird bestimmt von „im religiösen Grund wurzelnden, wahrhaft volkspädagogischen“⁵⁵ Motiven. In der Bildungslehre R. Guardinis geschieht die „letzte Entsicherung des Bildungsimpulses .. vom Religiösen her“⁵⁶ (Guardini versteht unter 'Entsicherung' soviel wie 'Infragestellung'). Rudolf Reuter erwartet eine Periode der Volksbildung, die ihr „stärkstes Motiv zur Volksbildungsarbeit“ „von Gott her“⁵⁷ empfängt.

Christliche Weltanschauung ist mithin für katholische Erwachsenenbildung insofern motivisch relevant, als von ihr „die stärk-

sten Antriebe zur Volksbildung"⁵⁸ ausgehen können. Was nun konkret den Bildungsimpuls 'entsichert' und welcher Art die Motive sind, wäre einer weiteren theoretischen Erörterung wert.-

Christliche Weltanschauung bedingt den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff ferner dergestalt, dass sie selbst Ziel des Bildungsgeschehens werden kann. Bildung kann „Bildung zum Glauben hin“⁵⁹ werden. „Alle .. Bildung ist .. Bildung aus einer Weltanschauung und zu einer Weltanschauung“ deshalb, weil „Bildung .. Führung und Geleit zu einer sach- und sinnangemessenen Erkenntnis und Lebenshaltung gegenüber der Welt“⁶⁰ ist, und sie ihre Sinn- und Zielrichtung nur im Rahmen einer Weltanschauung finden kann⁶¹. Nach Auffassung der katholischen Erwachsenenbildung gibt es „keine Volksbildung, die nicht für Zeit und Ewigkeit zugleich die Menschen tüchtig machen will“⁶². Dass die christliche Weltanschauung „Zielpunkt aller Bildungsarbeit“⁶³ ist, gilt in besonderem Masse für die Erwachsenenbildung, denn „bei seinem Schöpfer findet der Mensch die Mitte, die er vergeblich in sich selber sucht“⁶⁴. Weil es „für den, der glaubt“ keine „pädagogische Autonomie“⁶⁵ geben kann - deshalb nicht, weil der lebendige Gott auch für die Bildung entscheidend ist -, so steht auch das Bildungsgeschehen unter dem Endziel, das der erschaffende Gott ihm gesetzt hat⁶⁶. Nach Hans Rost ist Gott Ziel aller Kultur: „Darum muss Religion, die Wegweiserin zu dem letzten Endziel aller Dinge und alles Denkens, auch Hauptinhalt einer wahren Kultur sein“⁶⁷, aus der die Bildungsarbeit gespeist wird. Das „Ziel der Bildung und der Aufruf, den Glauben zu verwirklichen“⁶⁸, entspringen für den Christen gemeinsamen Wurzeln. Die christliche Weltanschauung, „sofern sie nur innerlich wirklich lebendig ist, hat einen inneren Ausdehnungsdrang; sie strebt, sich als Bildungsideal zu setzen und sich .. fortzupflanzen“⁶⁹. So bedeutet denn auch „Hebung der Volksbildung .. die beste Förderung von Religiosität“⁷⁰. Die katholische Volksbildung will Menschen heranbilden helfen, „die die christlichen Grundwahrheiten in ihrem Denken, Reden und Handeln harmonisch verwirklichen“⁷¹. Bernhard Hanssler bezeichnet darum wohl auch die Bildung als „die Vorhalle des Glaubens; sie ist das Portal, durch das man in das Heiligtum hineingelangt“⁷².

Folgt man dieser Auffassung, so wird der Erwachsenenbildner „Erzieher zu Christus hin, zum ganzen Christus unserer Kirche“⁷³; dann gibt es nur noch „ein Für und Wider das Christentum .. in allen Bildungsfragen“⁷⁴. Michael Pfliegler gibt auf die „Grundfrage jeder Bildung: Wozu bilde ich?“ die Antwort: „Gott ist das Ziel heiliger Bildung“⁷⁵. Alle katholische Bildung verfolgt das Ziel, „uns Gott, dem absoluten Geist, durch Vervollkommen unserer Natur näherzubringen“⁷⁶.

Auch Anton Heinen sieht den Zusammenhang von Volksbildung und Weltanschauung als 'Bildung zur christlichen Weltanschauung'⁷⁷. Wenn Weltanschauung „das innere, geistige Verhältnis, das der Mensch auf Grund einer Glaubensüberzeugung zu den Fragen des Lebens .. hat“⁷⁸ ist, und wenn es ihr um die bewusste Gesamterfassung der Wirklichkeit und des Menschen in ihr geht, so muss es Aufgabe der Erwachsenenbildung sein, „die richtige Erkenntnis des Wirklichen und das dem Sinn entsprechende Verhalten des Menschen zu vermitteln“⁷⁹. Bildung ist immer teleologisch auf das letzte Absolute gerichtet, auf die „geistige Erarbeitung und Übernahme des dem Sein innewohnenden Sinnes“⁸⁰. Diesen Sinn erspürt der gebildete Mensch, indem er „um seine .. Weltanschauung ringt“⁸¹. Volksbildung ist darum, „eine Sache für Suchende“⁸². Das letzte Ziel der katholischen Volksbildung sind Menschen, „die aus den Ewigkeitswerten der Religion gebildet sind, .. denen .. die Religion, die Lebensverbindung mit Gott und der Wille zur Nachfolge Christi, Motiv und Kraft ist“⁸³, die menschliche Existenz christlich zu bewältigen.

b) Christliche Weltanschauung als Fundament und Wurzel katholischer Erwachsenenbildung

Der innere Zusammenhang von christlicher Weltanschauung und katholischer Erwachsenenbildung zeigt sich zum andern darin, dass christliche Weltanschauung „radix et fundamentum aller wahren Bildungsarbeit“⁸⁴ ist.

Die intensive theoretische Erörterung dieses Komplexes setzte bald nach der Gründung des ZBA ein⁸⁵ und entzündete sich besonders an der für Katholiken problematisch gewordenen sog. neutralen Volksbildungsarbeit, wenngleich auch vorher schon Beiträge zu dem in Frage stehenden Problem erbracht wurden. Als Beispiel

ist Adolf Kolping zu nennen. Dass in der Volksbildungsarbeit „faktisch wenig oder gar nichts ist erzielt worden“⁸⁶, führt er darauf zurück, dass man der Religion, der „geborene(n) Königin der Herzen“⁸⁷, zu wenig Beachtung geschenkt hat. „Wir selbst.. müssen auf diesen rechten Grund zurückkehren. Dieser einzig rechte Grund ist und bleibt kein anderer, als den Gott selbst gelegt, der Grund des lebendigen christlichen Glaubens. Wir müssen die Welt, das menschliche Wesen und das menschliche Leben, Ziel und Ende dieser Dinge, wieder aus den Augen des Glaubens anschauen lernen und den Menschen als Christen .. behandeln“⁸⁸. In diesem Sinne muss „jede wahre Bildung religiös und zwar christlich sein“⁸⁹. Dass der christliche Glaube Fundament katholischer Volksbildung sei, und diese aus ihm allein legitim hervorgehe, das ist – ausgesprochen oder unausgesprochen – eine Leitidee der katholischen Erwachsenenbildung des 19. Jahrhunderts.

Aus der Zielbestimmung, den Erwachsenen „für Zeit und Ewigkeit zugleich .. tüchtig“⁹⁰ machen zu wollen, ergibt sich als „erste und wichtigste Konsequenz für den Katholiken die, dass das freie Volksbildungswesen .. nicht auf den Boden der Neutralität, sondern der katholischen Religion zu stellen ist“⁹¹. Eben dadurch unterscheiden sich katholische Bildungsvereine von anderen, dass „ihrem Wirken eine bestimmte Weltanschauung zugrundegelegt wird, die der katholischen Kirche“⁹². Die Katholiken sind nach Emil Ritter der Auffassung, „das deutsche Volk (werde) niemals eine bessere Basis für sein geistiges Dasein finden“⁹³ können als das Christentum, da „ohne Lebens- und Weltanschauung .. dem innern Bilde des Menschen die Geschlossenheit“ fehle; daher sei „für die Volksbildung .. die Religion im eigentlichen Sinne nicht zu entbehren“⁹⁴. „Die Volksbildungsarbeit.., die sich bewusst auf den Boden 'bestimmter religiös-sittlicher Grundanschauungen und Grundempfindungen' stellen will“, lässt „die freudig zustimmende Beteiligung der Katholiken“⁹⁵ erwarten. Weil der gebildete Mensch „ohne .. feste, geistige Stellungnahme“ undenkbar ist, deshalb ist „die Grundlage der Bildung .. eine gefestigte Weltanschauung“⁹⁶. Der christliche Glaube ist „das Allerheiligste“, von wo sich die katholische Volksbildung „Erleuchtung

gen"⁹⁷ holen kann. Aus Gründen des Gesamtwohls und in Respekt vor dem Willen Gottes wird die katholische Erwachsenenbildung nur jene Bildung bejahen können, „die aufgebaut ist auf der christlichen Weltanschauung, eine Bildung, die den Menschen erzieht zum festen Charakter, zum treuen Arbeiter nach den Regeln der 10 Gebote“⁹⁸. Nur deshalb konnten sich beispielsweise die katholischen Vereine als „lebensvolle Bildungsstätten“ erweisen, weil in ihnen „die einheitliche Weltanschauung den fruchtbaren Boden abgab“⁹⁹, weshalb der katholische Volksteil bemüht blieb, auch in der sog. neutralen Volkshochschulbewegung seiner Weltanschauung Geltung zu verschaffen.

Katholische Erwachsenenbildung mag den Aussenstehenden deshalb als ein „festes, klares Gefüge“ erscheinen, weil „die einheitliche Weltanschauung“¹⁰⁰ die Grundlage ihrer Bildungsarbeit ist und weil „die katholischen Volksbildner für ihre Arbeit als besonderen Vorzug geltend machen dürfen, dass ihre Arbeit von sicherem Boden aus einem erhabenen Ziel zustrebt“¹⁰¹. „Religion als Offenbarungsreligion gehört zum Wesen wahrer Bildung“¹⁰²; nur auf ihrem Fundament und in ihrer Perspektivität („von oben“¹⁰³ her) kann der Glaubende die Wirklichkeit voll erfassen. Die Rückbindung der Erwachsenenbildung an den christlichen Glauben ist „in Wirklichkeit eine Entbundenheit“¹⁰⁴. In diesem Sinne ist „Volksbildung ohne den Boden der Weltanschauung .. ein Unding“¹⁰⁵; „nur aus der tiefen Bezogenheit auf Gott“¹⁰⁶ heraus ist katholische Erwachsenenbildung möglich. Im Sinne Anton Heiness setzt Bildung einen weltanschaulichen Standort, vom Glauben her gewonnen, voraus, auf dem und aus dem heraus Bildung als Selbstfindung sich ereignen kann¹⁰⁷. Wenn es auch unter Katholiken keine einheitliche Auffassung über die Formen der Volksbildung geben mag, „so sind sie sich doch einig in der Überzeugung, dass Bildungsarbeit von Katholiken nur von dem innersten Grund ihres Glaubens aus getan werden kann und dass Bildung an Katholiken aus diesem Grund aufbauen muss“¹⁰⁸. Denn die Schöpfungsordnung, der Robert Grosche die Bildung zurechnet, steht ja nicht abgelöst und selbständig neben der Erlösungsordnung; mit anderen Worten: es kann keine „vom religiösen Grund abgelöste 'weltliche' Bildungssphäre“¹⁰⁹ geben. Andererseits betont Robert

Grosche jedoch auch, „Bildung baue sich auch „aus 'natürlichen' Elementen“¹¹⁰ auf. Die Naturordnung bleibe aber auf die Gna=denordnung hingeordnet; daher wird wahrhafte Bildung „von der richtenden Mitte (des) Glaubens“¹¹¹ her bestimmt: „Es ist darum nicht Angst, wenn die deutschen Katholiken eine einheitliche und geschlossene, auf ihrer Weltanschauung ruhende, von ihrem Glauben getragene ... Bildung fordern“¹¹². Die 'richtende Mit=te des Glaubens' wird auch in der Folgezeit immer wieder zur Legitimation einer eigenständigen katholischen Erwachsenenbildung herangezogen. Katholische Erwachsenenbildung muss „aus katholischen Glauben heraus“¹¹³ getan werden, denn „nur aus der Weltanschauung“¹¹⁴ erwachsen der Volksbildung wirkliche geistige Lebenswerte. Die christliche Weltanschauung wird dabei durch=aus nicht als etwas Starres empfunden: „Die geistige Begründung seines Glaubens als Weltanschauung“, „sein geistiges Weltbild“¹¹⁵ wird sich der Erwachsene täglich stets neu erobern müssen. Sie setzt die Haltung „ehrlichen Suchens, Zweifelns und Fragens, falls der Mensch in die Not der Glaubensanfechtung gerät“¹¹⁶ voraus. Die Verschiedenheit der Weltanschauungen ist der Grund dafür, „dass die verschiedenen Gruppen der Menschen tatsächlich in ih=ren Weltanschauungen wurzelnde verschiedene 'Bildungen' haben“¹¹⁷.

In Pieper/Raskops Bildungsverständnis ist die totale Bildung des volkstümlichen Menschen „in besonderem Sinn und Ausmass auf den religiösen Offenbarungsglauben gegründet als auf die Quelle und den Massstab seiner gläubig frommen Weltdeutung“, denn „auch ein grosser Bereich der auch natürlicherweise erkenn=baren Wirklichkeit (wird) unmittelbar aus dem Glauben begrif=fen“¹¹⁸. Die Offenbarung erschliesst „gerade diejenigen Wirklich=keiten, welche die Totalität des Universums begründen“¹¹⁹. Der christliche Offenbarungsglaube garantiert jenes Wissen um die Wirklichkeit, welches der totalen Bildung eigentümlich und we=sentlich ist: die Offenbarung eröffnet eine neue Dimension des Wirklichen¹²⁰.

Die katholische Erwachsenenbildungsliteratur nach 1945 hebt in der Behandlung der Begründung katholischer Erwachsenenbildung durch christliche Weltanschauung noch einmal die verschiedenen Aspekte heraus, ohne jedoch eigentlich Neues hinzuzufügen: „Bil=

dung aus dem Glauben"¹²¹ heisse, dass „die tiefsten Wurzeln des Selbst- und Weltverständnisses .. immer in seiner Grundeinstellung zum Absoluten, d.h. letztlich zu Gott"¹²² begründet sind. Indem die katholische Erwachsenenbildung deutlich mache, „welchen Wert aus der Sicht des Glaubens .. jede Erkenntnis und Erfahrung hat"¹²³, denke sie „vom fundamentalen Ansatz des bildnerischen Bemühens her"¹²⁴. „Das Halten zu Christus selbst - es komme, was da wolle"¹²⁵, sei das verlässliche Fundament aller Bildung. Der Glaubende besitze „ein bestimmtes Vorverständnis derjenigen Wirklichkeiten, über die der Glaube Aussagen macht"¹²⁶. Indem der Glaube den Einzelnen ganzheitlich und allseitig fordere und ihm die Grundlagen für seine Orientierung über Welt und sich selbst vermittele, verbinde sich „Bildung .. in Wesen und Wurzel mit der Religion"¹²⁷, so dass christliche Weltanschauung zu etwas die „Bildung entscheidend Begründende(m)"¹²⁸ wird, d.h. kategorialen Rang erlangt. Überdies verleihe der erlebte Bezug zur Wirklichkeit Gottes der Bildung ihre eigentliche menschliche Bedeutung. Das Spannungsverhältnis zwischen Evangelium und Weltwirklichkeit bilde ein dynamisches Fundament der Erwachsenenbildung¹²⁹; Weltverständnis aus dem Glauben sei Voraussetzung, „um handelnd als Christ in der Welt bestehen zu können"¹³⁰.

Es bleibt jedoch zunächst eine offene (vor allem theologische) Frage, „in welcher Weise die christliche Grunderfahrung - getauft, erlöst zu sein und auf die Verheissung hinleben -" der katholischen Erwachsenenbildung „unterlegt werden kann"¹³¹. Hier hat die theologische Anthropologie anzusetzen. Mit diesem Hinweis hat Hans Bokelmann den Kern des Problems angerührt, das einer weiteren sorgfältigen theoretischen Durchdringung bedarf¹³².

c) Christliche Weltanschauung als Strukturprinzip und Norm katholischer Weltanschauung

Im folgenden wird aufzuzeigen sein, wie die christliche Weltanschauung als Grund und Wurzel des Erwachsenenbildungsbegriffes diesen strukturiert und normiert.

Der christliche Glaube übt „unmerklich einen Einfluss über alles aus, was für die Bildung und die Glückseligkeit der Menschen von Bedeutung ist. Auch ist er es, der am wirksamsten ent=

weder den Einklang oder den Missklang der Geisteskräfte befördert"¹³³. Er ist somit eine Kraft, die auch den Bereich der Bildung durchdringt und ihm eine eigene Struktur verleiht, indem christliche Weltanschauung selbst zum Bildungsfaktor oder Bildungselement wird. Die neue Volksbildungsbewegung nach dem ersten Weltkrieg zum Beispiel erkennt „im Religiösen ein unbehrliches Volksbildungselement“¹³⁴ und verlangt entschieden „die organische Eingliederung (dieses) Bildungsfaktors ersten Ranges in die Volkshochschule“¹³⁵. Religion sei „ein wesentlicher Faktor der Bildung des Volkes“¹³⁶, gar ein Hauptelement der Bildung¹³⁷, weil nur durch sie „eine Volksbildung im Rahmen des christlichen Zeit- und Ewigkeitsbildes“¹³⁸ möglich erscheine.

Die Frage, auf welche Weise denn christliche Weltanschauung den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff strukturiert, beantworten eine Reihe von Autoren. Da die Schöpfungsordnung mit der Erlösungsordnung unlösbar verbunden ist, reicht die „eherne supranaturale Ordnung des Heiles“ „richtend und weihend“¹³⁹ in den Bereich der menschlichen Bildung und Kultur hinab. Für den Katholiken stellt das Übernatürliche „das Strukturprinzip seines gesamten Lebens – also auch der Bildung dieses Lebens – ..“ dar. „Es soll nicht nur alle Bildungselemente durchdringen, sondern die Bildung als Ganzes aus sich heraus entwickeln und formen“¹⁴⁰. Aus diesem Grunde orientiert sich katholische Erwachsenenbildung „an der Wahrheit und an den Normen, die der Glaube setzt“¹⁴¹. Der christliche Glaube wird zum Massstab der Weltdeutung, „des Wissens um die Wirklichkeit“¹⁴². Da die Religion „die eigentliche Substanz des geistig-sittlichen Volkslebens“¹⁴³ darstelle, ergibt sich aus ihr der Massstab für die Bewertung des Bildungsgeschehens. Die Religion kann deshalb aus dem Bildungsgeschehen nicht ausgeklammert werden, vielmehr muss sie „den Prozess der Bildung bestimmen“¹⁴⁴. Allein durch sie wird „bei jeder Erkenntnis und Erfahrung .. der Stellenwert im Gesamtbild von der Welt und vom Menschen deutlich werden“¹⁴⁵. Vom christlichen Glauben her holt sich die katholische Erwachsenenbildung „Erleuchtungen“¹⁴⁶; nur innerhalb eines „Weltverständnisses aus Christus und seinem Evangelium kann .. das Bildungsleben .. Orien-

tierung auf eine feste Mitte empfangen, einen Beziehungspunkt für alle die schwimmenden Inseln von Bildungsprogrammen mit ihren Fähnchen so verschiedener couleur"¹⁴⁷ gewinnen. Vom Glauben her wird der Katholik „das ihm von der neutralen Bildungsarbeit vermittelte Bildungsgut zu beurteilen und einzuordnen vermögen“¹⁴⁸ und Bildung „als ein Mitwirken mit der göttlichen Art der Kirche“¹⁴⁹ verstehen. In diesem Sinne wird jede wahre Bildung immer „religiös und zwar christlich“¹⁵⁰ strukturiert sein müssen.

Die christliche Weltanschauung ist also

1. Erwachsenenbildungselement hohen Ranges; an ihr und durch sie vollzieht sich katholische Erwachsenenbildung;
2. setzt sie die Normen, an denen sich katholische Erwachsenenbildung orientiert, die den Bildungsprozess regieren¹⁵¹.

Mit anderen Worten: Die christliche Weltanschauung ist Strukturprinzip und Norm der katholischen Erwachsenenbildung.

Fassen wir zusammen: Die weltanschauliche Bedingtheit katholischer Erwachsenenbildung hat sich als eine vielschichtige erwiesen: Christliche Weltanschauung ist als Motiv und Zielbestimmung, als Fundament und Wurzel sowie als normierendes Strukturprinzip für den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff von konstitutiver Bedeutung. Aber trotz seiner vielschichtigen Auswirkung auf das Bildungsverständnis handelt es sich eben doch um ein durchaus einheitliches Prinzip. Christliche Weltanschauung ist dem Verständnis von Erwachsenenbildung vorgegeben, sie bedingt und strukturiert es in unverwechselbarer Weise, so dass bei ihrem Fehlen nicht von katholischer Erwachsenenbildung gesprochen werden kann. Als Prinzip prägt sie in genuiner Weise ein konkretes „Vorverständnis des Bildungsbegriffes“¹⁵² aus, das dessen Christlichkeit ausmacht. Dieses Vorverständnis ist streng genommen ein Teil der andragogischen Anthropologie.

§ 3 Anthropologische Grundlegung katholischer Erwachsenenbildung

Die anthropologische Frage in der Theorie der Erwachsenenbildung - Zur Ortsbestimmung des christlichen Menschenbildes im

Ganzen der katholischen Erwachsenenbildung - Anthropologischer Realismus katholischer Erwachsenenbildung - Das Menschenbild katholischer Erwachsenenbildung

Karl Forster nennt als weiteres die Bildung entscheidend begründendes Prinzip das „Bild vom Menschen“¹. In der Analyse des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes bis auf seine letzten Voraussetzungen wird die andragogische Frage zur anthropologischen. Den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff auf seine „anthropologischen Grundvoraussetzungen“² zu befragen und diese nach Inhalt und Struktur zu erfassen, soll im folgenden unternommen werden.

1. Die anthropologische Frage in der Theorie der Erwachsenenbildung

Die Theorie der Erwachsenenbildung ist von der Frage nach dem Menschsein nicht zu lösen, denn in der Erwachsenenbildung geht es „um den Menschen als Menschen“³. Die Grundfrage der Bildung ist zugleich auch die Frage nach dem Wesen des Menschen. Wenn „Bildung .. die Entdeckung des Menschen in uns“⁴ ist und Bildung zum Menschsein gehört⁵, dann ist der Mensch nicht nur „Gegenstand der Volksbildung“⁶, sondern Erwachsenenbildung wird „von .. anthropologischen Voraussetzung(en) getragen“⁷, und die „Anthropologie des Erwachsenen“ ist notwendige „Voraussetzung jeder Bildungstheorie“⁸. Eine Bildungstheorie ist „auch in unseren Tagen nicht möglich ohne die Frage nach dem Menschen, seiner möglichen Sinnerfüllung, seiner Stellung in der Welt“⁹. Wer nach dem Wesen von Erwachsenenbildung fragt, muss zwangsläufig „Grundeinsichten“¹⁰ in das Wesen des Menschen zu gewinnen suchen und „Entscheidungen anthropologischer Art treffen, die ein Bild vom Gesamtmenschen ergeben“¹¹. „Hinsichtlich der konkreten .. Bildungsarbeit“ fallen hier „wesentliche Vorentscheidungen“¹². Es nimmt daher nicht wunder, wenn „die anthropologische Grundfrage .. die ganze moderne Erwachsenenbildung“¹³ durchzieht. Die Anthropologie erweist sich mehr und mehr als notwendige Dimension allen andragogischen Fragens¹⁴. Die Anthropologie fragt „nach dem Wesen des Menschen überhaupt und im ganzen“ und versucht, „eine Theorie des Menschseins zu ent-

wickeln"¹⁵. Der Ursprung der anthropologischen Frage ist die Frage des Menschen nach sich selbst; er will erkennen, wer er ist. Dies kann nicht unsere Fragestellung sein, wenn gleich die Bedeutung einer basalen Anthropologie nicht verkannt werden soll, der aber die andragogische Fragestellung mangelt. Hier muss das Wesen des Menschseins mit der besonderen Blickrichtung auf das Erwachsenenbildungsproblem befragt werden, d.h. in Anlehnung an eine Formulierung Heinrich Döpp-Vorwalds zur pädagogischen Anthropologie: die anthropologische Frage wird 'von der Andragogik her und zu ihrem Behufe' gestellt. Es steht der Sinn von Menschsein, näherhin von Erwachsensein in Hinsicht auf Erwachsenenbildung in Frage, um 'die zum Wesen des Erwachsenen gehörige Bildung' zu verstehen (Fragestellung der andragogischen Anthropologie). In der Frage nach dem Wesen katholischer Erwachsenenbildung ist also stets die Frage nach dem Menschen impliziert. Für die katholische Erwachsenenbildung bedeutet sie die Frage nach dem Menschen vom Standort christlichen Selbst- und Weltverständnisses aus. Ihre Beantwortung unterliegt einer zweifachen Schwierigkeit: einmal scheint der Erwachsene „eine eindeutige Antwort über sich nicht zugestatten“¹⁶; zum andern hat das im Wesen der Erwachsenenbildung mitgedachte Wesen des Menschen „eher den Charakter eines Bildes als einer Theorie“¹⁷. Die Frage nach dem Wesen katholischer Erwachsenenbildung, die zugleich eine Frage nach dem Wesen des Menschen in der Sicht des christlichen Glaubens ist, findet ihre Beantwortung in der Artikulation transzendentalen Menschenverständnisses, dem christlichen Menschenbild katholischen Glaubensverständnisses¹⁸. Mit ihm werden die konkreten „Entfaltungsformen christlichen Menschentums“¹⁹, die „Grundzüge des erwachsenen Menschseins“²⁰ bezeichnet, die der Bildungsverwirklichung immanent sind. Die andragogisch-anthropologische Frage kann sowohl aus dem menschlichen Seinsverständnis heraus wie von der „mit der Offenbarung gegebenen bibeltheologischen Sicht des Menschen“²¹ her erfolgen; beide Aspekte sind gleichermaßen legitim und ergänzen einander, indem sie das Menschenbild christlichen Glaubens- mit dem des menschlichen Seinsverständnisses konfrontieren.

2. Zur Ortsbestimmung des christlichen Menschenbildes im Ganzen der katholischen Erwachsenenbildung

Für den Aufweis der Funktion der anthropologischen Grundlagen des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes ist zunächst der Ort des christlichen Menschenbildes katholischen Glaubensverständnisses im Ganzen der katholischen Erwachsenenbildung zu bestimmen. Wie sich erweist, kommt ihm basale, normative und teleologische Bedeutung zu.

Auf die basale Bedeutung des christlichen Menschenbildes für die Bildung allgemein weisen bereits J.M. Sailer und A. Kolping hin. Keine Bildung kann fruchten, wenn sie nicht ein klar umrissenes Bild vom Menschen hat, von dem sie ausgehen kann²². „Wesen und Zustand des Menschen .. erforschen“ „ist das Erste und Notwendigste“, „um auf richtiger Grundlage“²³ Bildung und Erziehung des Menschen ihrem Ziel zuführen zu können. „Entscheidungen anthropologischer Art, die ein Bild vom Gesamtmenschen ergeben“, „sind für alle Bildung fundamental“²⁴, weil sie die „tragende Mitte allen bildenden Bemühens“²⁵ ausmachen. Im Unterschied zu Erwachsenenbildungseinrichtungen anderer Art legt die katholische Erwachsenenbildung „ihrer Arbeit ein eindeutig geprägtes Menschenbild zugrunde“²⁶, weil „ohne bestimmte Auffassungen vom Menschen“ katholische Erwachsenenbildungsarbeit „nicht möglich“²⁷ ist. Diese geht vielmehr „von einem konkreten Menschenbild“ aus, das der „Bildung ihre Aktivität und Vitalität“²⁸ verleiht. Weil das christliche Menschenbild für die katholische Bildung Erwachsener fundamental²⁹ ist, erlangt die Anthropologie für die katholische Erwachsenenbildungstheorie „grundlegende“³⁰ Bedeutsamkeit.

Aus der fundamentalen Bedeutung des christlichen Menschenbildes leitet sich sein normierender Charakter für die katholische Erwachsenenbildung ab. Ist die Erwachsenenbildung auf das „Koordinatensystem“³¹ des christlichen Menschenbildes bezogen, so wird dieses zum Massstab³². Es wirkt wie ein „Sauerteig“, der die ganze Bildungsarbeit durchdringt; denn es selbst ist „kein Abstraktum“, sondern „in und durch uns“, „von Gott geschaffene und erlöste“ „wirksame Wirklichkeit“³³. Es normiert und strukturiert

turiert die katholische Erwachsenenbildung dergestalt, dass bei aller unterschiedlichen Situation diese doch einen einheitlichen Charakter annimmt.

Das christliche Menschenbild erlangt endlich seinen Ort „als weltanschauliche Führungsinstanz“³⁴ des um Bildung bemühten erwachsenen Menschen. Es geht der katholischen Erwachsenenbildung um die „Verwirklichung des gottgewollten christlichen Menschenbildes“³⁵ als des verpflichtenden Leitbildes³⁶, auf das hin christliche Erwachsenenbildung sich ereignen kann. Sieht man von einigen wenigen Verirrungen³⁷ ab, so erscheint als dieses „Ziel- und Leitbild“ der „in Natur und Gnade vollendete Mensch, wie ihn uns .. (die) christliche Anthropologie zeichnet“³⁸. Ohne diesen Orientierungspunkt, der ständig „im Blick“³⁹ der katholischen Erwachsenenbildung steht, würde sie sich „in dauernder anthropologischer Ratlosigkeit .. im Teufelskreis bewegen“⁴⁰. Will Erwachsenenbildung „den Menschen zu grösserer Freiheit, vollerer Mündigkeit, zu sinnvollerem Leben .. führen“, so ist „sie auf gültige, .. anthropologische Richtbilder verwiesen“⁴¹. Es ist von untergeordneter formaler Bedeutung, ob man dabei von Leitbildern oder „Leitmotiv(en)“ spricht. Die Sorge, mit dem Terminus 'Leitbild' könne sich zu sehr die Vorstellung verbinden, es werde „nach einem statischen Modell des Menschen gebildet“⁴², erweist sich als unbegründet, weil, wie noch zu zeigen sein wird, das christliche Menschenbild eine hinlänglich dynamische Struktur aufweist, die es dem bezeichneten Missverständnis enthebt. Grundsätzlich gilt: Die katholische Erwachsenenbildung besitzt ein „anthropologisches Leitmotiv“⁴³. Trotzdem kann und darf die ständige „Frage nach den anthropologischen Richtbildern ... von der Theorie der Erwachsenenbildung nicht umgangen“⁴⁴ werden, schon deshalb nicht, weil sie das christliche Menschenbild - unter Beachtung seiner Grundstrukturen - auf die jeweilige Situation hin neu bedenken muss. -

Die Existenzberechtigung 'anthropologischer Richtbilder' ist allerdings nicht unbestritten. Aus der Tatsache, dass der Bildungsbegriff auf Voraussetzungen ruhe, über die sich die weltanschauliche und religiös gespaltene Gesellschaft nicht einigen könne, leitet der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und

Bildungswesen in seinem Gutachten die Feststellung ab, „in einer pluralistischen Gesellschaft“ sei „der Versuch, die Erwachsenenbildung .. an einem vorgegebenen Menschenbild zu orientieren, zum Scheitern verurteilt“⁴⁵. Wenn das heissen soll, es gebe überhaupt keine gültigen anthropologischen Leitbilder⁴⁶, so vermag die katholische Erwachsenenbildung hier nicht zu folgen; ihr ist der Gedanke einer voraussetzungslosen Theorie der Erwachsenenbildung fremd. Eine Erwachsenenbildung, die auf ein bestimmtes Menschenbild als Leitbild verzichtet, kann nach Franz Föggeler höchstens als „Wachstumspflege“⁴⁷, nicht aber als Erwachsenenbildung bezeichnet werden. „Keine Erwachsenenbildung ist denkbar, die nicht irgendwelchen anthropologischen Leitvorstellungen folgt“⁴⁸ und sei es der proklamierten Leitbildlosigkeit. Der Christ empfindet die Notwendigkeit, „ein anthropologisches Leit- und Zielbild vor dem geistigen Auge zu sehen“⁴⁹.

Franz Föggeler versteht unter Leitbild „anthropologische Zielvorstellungen... die dem Menschen als das reale bzw. ideale Optimum des ihm Erreichbaren und Erstrebenswerten erscheinen“⁵⁰. Ein solches Leitbild stiftet im Erwachsenen Motive, die eine „Vorbild-Nachfolge-Relation“, „etwas zutiefst Ursprüngliches in aller Menschenbildung“⁵¹, hervorbringen. Franz Föggeler unterscheidet zwischen Zeit- und Norm- und Richtbildern⁵². Die ersteren wollen „das Erwachsensein in seiner epochal-bedingten Zuständlichkeit“ beschreiben, die letzteren sind die eigentlichen „Zielvorstellungen mündigen Daseins“⁵³. Dabei sind die Zeit-Richtbilder, die der Erwachsene für sein Menschsein aus seiner geschichtlichen Konkretion postuliert, von ebenso grosser Bedeutsamkeit wie die auf der Grundlage der christlichen Offenbarung verpflichtend geglaubten; beide finden sich im „christliche(n) Menschenbild katholischen Glaubens“⁵⁴ zusammengefügt.

3. Anthropologischer Realismus katholischer Erwachsenenbildung

Wenn nun in allgemeiner Weise nach dem Inhalt des christlichen Menschenbildes auf dem Grunde des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes gefragt wird, so ist zunächst festzuhalten, dass es sich durch einen hohen Grad von anthropologischem Realismus

auszeichnet⁵⁵. Dieser Sachverhalt verwundert den nicht, der die Entwicklungsgeschichte katholischer Erwachsenenbildung vor Augen hat.

Die frühen katholischen Erwachsenenbildungstheoretiker, unter ihnen besonders jene, die sich dem sozialen Volksbildungsverständnis verschrieben hatten, sehen den Menschen nicht in irgendeiner idealistischen Schönfärberei: sie nehmen die „moralische und physische Vernichtung“⁵⁶ der Fabrikarbeiter (z.B. Franz Joseph von Buss), die „unglaublichen Zustände unter den Gesellen und auf den Herbergen“⁵⁷ (J.G. Breuer), „die unglücklichen Schlachtopfer vernachlässigter Erziehung“⁵⁸ (I.H. von Wessenberg), den Menschen in seinem gebrochenen, aber erlösten Heilszustand (A. Kolping), wahr. Sie sehen in dem Armen den, der er wirklich war, den Proletarier⁵⁹. Sie sehen den Menschen „in seiner Höhe und Tiefe“⁶⁰. Die „Rücksicht auf den Massentyp des Arbeiters und der Arbeiterin“⁶¹, das Wissen um „Alkoholmissbrauch, Misstrauen gegen Gebildete, falsche Wertung der geistigen Arbeit, Brutalität in den Umgangsformen, Verrohung des Gefühlslebens“⁶² und um die Entwurzelung des Grossstadtmenschen⁶³, das Gezeichnetsein des modernen Menschen von „Hoffnung und Angst“⁶⁴, sein Unbehaustsein in der Welt⁶⁵, die Gefährdung und Krise seiner christlichen Existenz, all das lässt die katholische Erwachsenenbildung die Menschen „in ihrer Wirklichkeit“, „in ihren jeweiligen Situationen“⁶⁶ richtig sehen, wie sie sind. Es geht ihr nicht „um den Menschen schlechthin, sondern um 'diesen Menschen da'“⁶⁷. Daher begegnet immer wieder die Forderung: „Alle Volksbildung muss realistisch sein, d.h. sie muss an das reale Leben des Volkes anknüpfen“⁶⁸ und: „Man verlasse die abstrakten Höhen und steige in das tägliche Leben .. hinab“⁶⁹. Der Erwachsene muss „aus den konkreten Verhältnissen .. hervorgebildet werden“⁷⁰ im Wissen darum, dass der Mensch „ein geschichtlich unvollendbares Wesen“⁷¹ ist und bleibt. In diesem Sinne orientiert sich katholische Erwachsenenbildung anthropologisch an der vollen Wirklichkeit des Menschen, zu der auch die christliche Offenbarungswirklichkeit zu rechnen ist.

4. Das Menschenbild katholischer Erwachsenenbildung

Im einzelnen ist das christliche Menschenbild der katholischen Erwachsenenbildung durch folgende gekennzeichnet:

a) Das Erwachsensein ist eine Form des Menschseins, aber nicht dessen Ganzheit. Zwar kann nur der Erwachsene versuchen, die ganze Fülle der Wirklichkeit seinem Wesen einzubewältigen; dieser Umstand berechtigt aber nicht dazu, das Erwachsensein abso-
lut zu setzen.

b) Das christliche Menschenbild katholischen Glaubensverständnisses ist differenziert, es hat „Schichten und Dimensionen“⁷². Die „Existentialien des Erwachsenseins“⁷³, die „Grundzüge des erwachsenen Menschseins“⁷⁴, seine Strukturen, sind miteinander „verschränkt“⁷⁵, so dass - vergleichbar der Struktur des Erwachsenenbildungsbegriffs - von seiner Einheit und Vielfalt gesprochen werden kann.

c) Es ist zwar richtig, dass „der anthropologische Horizont katholischen Bildungs- und Erziehungsverständnisses mehr oder weniger deutlich von der mit der Offenbarung gegebenen bibeltheologischen Sicht des Menschen abgesteckt“⁷⁶ ist, doch kann sehr wohl das Menschenbild (zumindest Züge von ihm) auch aus dem menschlichen Seinsverständnis selbst heraus gewonnen werden, d.h. eine christliche Anthropologie kann sowohl philosophisch wie theologisch begründet sein. Im folgenden gliedern sich daher die anthropologischen Aussagen in solche von einem theologischen und solche von einem philosophischen Ansatz her. Beide Ansätze versuchen auf je eigene Weise das eine Wirkliche zu umschreiben.

d) Der Versuch, 'den' „katholischen Menschen“⁷⁷ zu konstruieren, ist von vornherein zum Scheitern verurteilt. „Der katholische Mensch ist kein Typus“⁷⁸. Der Mensch katholischen Glaubensverständnisses kann sich nur als der je einmalige verwirklichen, wobei sein 'Bild' gewisse Ähnlichkeit zu anderen 'Bildern' aufweisen kann; es ist jedoch in seiner konkreten Wirklichkeit nie dasselbe.

Im folgenden wird der Versuch unternommen, das Menschenbild der katholischen Erwachsenenbildung

1. aus dem menschlichen Seinsverständnis heraus und
2. auf der Grundlage der christlichen Offenbarung zu entfalten.

1. Das Menschenbild katholischer Erwachsenenbildung aus dem menschlichen Seinsverständnis

Vom Aspekt des menschlichen Seinsverständnisses her lassen sich folgende anthropologische Strukturen des Menschenbildes entwickeln:

a. Der Mensch erweist sich als ein in Körperlichkeit-Leiblichkeit existierendes Wesen⁷⁹. Diesen Sachverhalt in seiner Bedeutsamkeit für die Bildung katholischen Verständnisses erkannt zu haben, ist ein Verdienst J.M. Sailer⁸⁰. Die Pflicht der Selbstvervollkommnung erstreckt sich - nach Sailer - auch auf den Leib. Der menschliche Leib ist „Seelenorgan“⁸¹; die Entwicklung der sinnlichen Potenz ist eine Vorbedingung der Entwicklung der geistigen. Bildung, Übung und Stärkung des Leibes fördern „die innere Wirksamkeit der Vernunft in Erkennen und Wollen“⁸². Pauperismus und soziale Frage lenken den Blick auf den Menschen, der „in körperlichem Elend herumwühlt“⁸³, der mit „physische(m) Elende zu kämpfen“⁸⁴ hat.

Nachdem u.a. die Volksbildung die leibliche Not überwinden geholfen hatte, gerät die Leiblichkeit des Erwachsenen mehr und mehr aus dem Blickfeld der andragogischen Anthropologie. Auf die leibliche Verfasstheit des zu Bildenden weisen erst wieder Helmut Meisner⁸⁵ und Franz Pöggeler hin, der zu den „Eigenwerten des Erwachsenseins“ u.a. „die körperliche Vollreife“⁸⁶ zählt. Der Hinweis auf die Gefährdung der „Sinne des Menschen“⁸⁷ und auf den Reichtum des aktiven Spiels unter Einschluss der Leibesübungen⁸⁸ ist in der zeitlich eng anschliessenden Publikation von Hugo Reiring⁸⁹ als Hinweis auf die leiblich-körperliche Struktur des Erwachsenen und deren Bedeutsamkeit für die Erwachsenenbildung zu verstehen. Auch das Zweite Vatikanum, das den „anthropologischen Disziplinen“⁹⁰ besondere Bedeutung beimisst, erwähnt „das leibliche Leben“, die „Leiblichkeit“ als zum „Wesensstand des Menschen“⁹¹ gehörig und postuliert daher die Förderung und Entfaltung der „körperlichen .. Anlagen“⁹². Eine andragogische Anthropologie der Leiblichkeit müsste aber erst noch geschrieben werden.

b. Die geistig-personale Struktur des Menschseins: „das Erwachsensein mit seiner Selbständigkeit“⁹³ gründet darin, dass der mensch-

liche Geist als Person sich selbst gehört. Der Erwachsene erfährt „seine Existenz als .. Persönlichkeit im Sinne einer Ganzheit“⁹⁴. Als Person ist der Mensch „auf Einmaligkeit geprägt“⁹⁵, ihm eignet „freie Selbstmächtigkeit“⁹⁶. „Mensch an sich“ sein bedeutet „ein vernunftfähiges Geschöpf“⁹⁷ sein, das den Weg zu sich selber sucht. In der „seelischen und geistigen Vollreife“⁹⁸ erlangt der Erwachsene „eine gewisse Einheit seiner Persönlichkeit“⁹⁹, sein „Selbst“¹⁰⁰.

c. Kraft seiner „Selbstmächtigkeit“ ist der Mensch „in eine geistige und existentielle Offenheit gerückt, die .. Freiheit ist“¹⁰¹. Als Möglichkeit der Verwirklichung zählt sie zur Grundbefindlichkeit des Menschen und ist „Freiheit des personalen Selbstandes“¹⁰², „die das grundlegende Wesenselement der Bildung überhaupt darstellt“¹⁰³. Der „wache Sinn für die Freiheit“¹⁰⁴ ist das Kriterium des Erwachsenseins schlechthin¹⁰⁵.

d. Die Selbstannahme des Menschen in seiner konkreten Situation begründet seine Mündigkeit. Sie korrespondiert der Entscheidungsmächtigkeit des Menschen¹⁰⁶. Mündigkeit, ein Eigenwert des Erwachsenseins, ist das Vermögen, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“¹⁰⁷ und damit die „Wahrnehmung einer heute mehr denn je unerbittlich angeforderten personalen Verantwortung“¹⁰⁸. Aus Mündigkeit wagt der Erwachsene die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit¹⁰⁹. Erwachsenenbildung hilft den Menschen in seiner Mündigkeit zu bestärken bzw. den mündigen Menschen zu bilden¹¹⁰. Mündigsein ist nichts Statisches, sondern ein stetes Werden; es bedeutet einen 'relativen' Zustand, der auf weitere Auszeugung angelegt ist.

e. Das „Sein des Menschen in der Welt“¹¹¹ wird ferner von seinem „Einstehen für die Welt“¹¹² bestimmt. „Erschlossenheit für die Wirklichkeit, Mut und Vertrauen, gelöste Sachlichkeit und Unvoreingenommenheit, das Ansichhalten, vom Andern her zu leben, Spontaneität des Wirkens, Gelassenheit und Geduld“¹¹³ machen den Erwachsenen zum „Mitträger der Verantwortung“¹¹⁴. In der Bereitschaft, „es mit .. der Welt aufzunehmen“¹¹⁵, will der erwachsene Mensch für die Welt eintreten und für sie Verantwortung tragen. „Der Erwachsene weiss, dass er für sein ganzes Leben verantwortlich ist“¹¹⁶.

f. Der Erwachsene ist „ein Mensch in der Gesellschaft“¹¹⁷. Er darf „nie vergessen, dass er nicht allein da ist, dass er einer neben anderen ist.. Kurz, dass er von Natur Glied in einem organischen Ganzen ist“¹¹⁸. Als zeitlebens Werdender ist er in die Lebensdimension des In-Gemeinschaft-Seins gestellt. Als „Gemeinschaftsmensch“¹¹⁹ weiss er sich eingeordnet „in die Lebenszusammenhänge mit seinen Mitmenschen“¹²⁰. Erst in Gemeinschaft und Begegnung wird er, der er ist. Darum ist er bemüht, „ein wahres Gemeinschaftsverhältnis zu den anderen“¹²¹ zu gewinnen, denn als ein „gesellschaftliches Wesen“¹²² kann er „ohne Beziehung zu den anderen .. weder leben noch seine Anlagen zur Entfaltung bringen“¹²³.

g. „Das hervorstechendste Merkmal der Menschenwirklichkeit ist ihre Geschichtlichkeit“¹²⁴. „Menschliche Existenz kann sich nur verwirklichen .. auf dem Hintergrund der Geschichte“¹²⁵, d.h. der Mensch erringt sein Menschsein als geschichtliches Wesen. Geschichte ist „Bedingung und Weise seiner Existenz“, „konstitutives Moment seiner selbst“¹²⁶. Aus der Erfahrung der Geschichtlichkeit der Welt und des Menschen heraus erfährt er sich im personalen Selbstvollzug als ein „geschichtlich unvollendbares Wesen“¹²⁷, dessen Unbehaustsein in der Welt¹²⁸ seinen Endlichkeitscharakter¹²⁹ deutlich werden lässt. Der Mensch ist „unvollendet“, „ständig auf de(m) Wege“¹³⁰. Mit dem Merkmal der Geschichtlichkeit ist das der Endlichkeit untrennbar verbunden. Man wird W.Niggemanns Feststellung beipflichten müssen, dass „katholische Erwachsenenbildung .. das Moment der Geschichtlichkeit des Menschen“ in der Vergangenheit „nur ungenügend berücksichtigt“¹³¹ hat.

h. Der Mensch ist „nicht auf Sicherheit hin angelegt“¹³²; Gefährdetsein gehört zum Menschen. Als existentiell offenes Wesen wird er „zwischen Hoffnung und Angst hin- und hergetrieben“¹³³. Die „Bedrohung .. unseres gesamten Lebens“ scheint das „Schicksal unserer Existenz“¹³⁴ zu sein. Das Erwachsensein vollzieht sich in „steter Krise und Ungewissheit“, weshalb der Erwachsene seinen „personalen und individuellen Selbststand ständig neu sichern“¹³⁵ muss.

Zusammengefasst ergeben sich auf dem Boden eines rein menschli-

chen Seinsverständnisses diese anthropologischen Strukturen des Menschenbildes der katholischen Erwachsenenbildung: Leiblichkeit-Körperlichkeit, Geistigkeit und Personalität, Freiheit, Mündigkeit, Einstehen für die Welt, In-Gemeinschaft-Sein, Geschichtlichkeit-Endlichkeit und das Gefährdetsein des Erwachsenen. Alois Wurm fasste 1913 das Menschenbild der katholischen Erwachsenenbildung so zusammen: Es ist das Bild des gesunden, kraftvollen, aktiven, widerstandsfähigen, selbständigen, in sich fest ruhenden und innerlich reichen Menschen, der zu den Mitmenschen ein wahrhaftiges und richtiges Verhältnis findet, der in der unvermeidlichen Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt seinen rechten Standort zu gewinnen weiss¹³⁶.

2. Das Menschenbild katholischer Erwachsenenbildung auf der Grundlage der christlichen Offenbarung

Das Menschenbild katholischer Erwachsenenbildung „auf der Grundlage der Offenbarung“¹³⁷ zu umreißen, seine Verfasstheit aus der christlichen Glaubenserfahrung zu begreifen, ist vom Standort katholischer Erwachsenenbildung deshalb unumgänglich, weil „jeder Mensch .. sich selbst eine ungelöste Frage“ bleibt, auf die „nur Gott die volle und ganz sichere Antwort geben“¹³⁸ kann.-

Es ist also die Frage zu stellen, wie sich denn „in der Sicht einer christlichen Anthropologie das Spezifische des christlichen Menschen darstelle“¹³⁹. Von hierher gesehen erweist sich der Mensch als gottebenbildliches Geschöpf, gefallenes, aber in Christus erneuertes Wesen, das unter dem namentlichen Anruf und in der Partnerschaft Gottes existiert, als gläubig-mündiges und eschatologisches Wesen.

a. Der Mensch als Gottes gutes Geschöpf¹⁴⁰ ist „als Einzelner geschaffen“¹⁴¹. „Person und dialogisches Wesen“ zugleich, existiert er in „seinshafte(r) Relation zu Gott und zum Mitmenschen“ und „ebenso ursprünglich in Hinordnung auf die Welt“¹⁴². Weil „Gott den Menschen ursprünglich gut erschaffen hat“, nennt Adolf Kolping ihn „dieses wunderbare Geschöpf zwischen Himmel und Erde“¹⁴³.

Der Mensch ist „nach Gottes Bild und Gleichnis geschaffen“¹⁴⁴, nach der Idee, „welche Gott vom Menschen hat“¹⁴⁵. Darum tragen

die Menschen „das natürliche Bild Gottes in ihrer Seele“¹⁴⁶; darauf gründet menschliche Würde. Als „geschaffenes Abbild“¹⁴⁷ Gottes wird der Mensch versuchen, dem Urbild ähnlich zu werden. „Als Ganzheit nach dem Bilde Gottes erschaffen“¹⁴⁸, ist er dazu bestimmt, an der Bildgestalt des Sohnes als von Gott geliebtes Geschöpf teilzuhaben. Katholische Volksbildung ist darum „dem Ziele zugewandt, die Gottebenbildlichkeit jeder einzelnen Seele immer reiner herauszuarbeiten“¹⁴⁹. J.M. Sailer sieht in eben dieser Gottebenbildlichkeit des Menschen den einzig möglichen Ansatz zu einem richtigen Menschenverständnis¹⁵⁰. „Die Beschreibung des Menschen als des Eben-Abbildes Gottes (ist) die tiefste Aussage über uns selbst“¹⁵¹, wobei freilich nicht vergessen werden darf, dass sie nur dann richtig gedacht werden kann, wenn die Geschichtlichkeit des Menschen impliziert ist. - b. Der gebrochene und erneuerte Seinszustand des Menschen erscheint in der Frühphase katholischer Erwachsenenbildung zwar noch unter den anthropologischen Strukturen katholischen Menschenverständnisses, um dann aber gänzlich in den Hintergrund zu treten. Adolf Kolping möchte ihn jedoch „für den Erziehungszweck nie aus den Augen lassen“¹⁵². Durch die Sünde wurde „die menschliche Natur zum Schlimmern verkehrt“. Zwar wurde das menschliche Wesen nicht zerstört, „sonst wäre alle Erziehung und Ausbildung rein umsonst und nutzlos“. Aber „der Sündenfall hat .. das menschliche Wesen zerrüttet, bis ins Herz hinein krank gemacht“¹⁵³ und eine für den Menschen heillose Situation geschaffen. „Die Sünde mindert .. den Menschen selbst, weil sie (ihn) hindert, seine Erfüllung zu erlangen“¹⁵⁴.

In der Anthropologie Koldings macht die Heilstat Christi den Menschen wieder zu dem, was er ursprünglich war¹⁵⁵. Die wesenhafte Offenheit für Gott wird nach dem Abfall des Menschen durch Christus heilhaft wiederhergestellt. „In der Annahme oder Ablehnung der Selbsterschliessung Gottes in Christus“ hat der Mensch „seine Heils- oder Unheilsgeschichte mit Gott“¹⁵⁶. In der Ausrichtung auf den durch Christus erneuerten Seinszustand wird alle Bildung „christlich“¹⁵⁷. Robert Grosche ist daher der Meinung, dass „die Anthropologie“ sich „nur als Christologie“¹⁵⁸ begreifen lässt.

c. Der Mensch ist ein von Gott gerufenes Wesen. „In diesem Angesprochensein von Gott gründet die Würde des Menschen, und in seiner Bereitschaft zur Antwort verwirklicht er sie“¹⁵⁹. Die „Du-Gerufenheit durch Gott“ betrifft „den ganzen Menschen, wie er leibt und lebt“¹⁶⁰ und konstituiert ihn als den angesprochenen Partner Gottes. „Das Angesprochensein als Du konstituiert das Ich, in dem das Selbst des Menschen antwortet. So ist der Mensch in seiner Eigentlichkeit a priori ein von Gott angesprochenes Du, das in seinem Angesprochenwerden und im Antwortgeben aus seiner Ganzheit – biblisch im 'Wort' – seine Ursprünglichkeit als Mensch hat“¹⁶¹. Damit ist nach Ernst Michel eine völlige Umdrehung der sonst üblichen anthropologischen Ansatzpunkte gegeben: „Der Mensch ist primär nicht ein Ich, das auch fähig ist, Du zu sagen, sondern kraft des Angesprochenseins als Du wird er in ursprünglicher Art fähig, Ich zu sagen“¹⁶². Vom Ursprung her wird die Anrede Gottes erfahren im Glauben, so dass der Glaube für das Menschsein konstitutiv ist. Die Namentlichkeit des Menschen gründet in der Du-Gerufenheit durch Gott; sie, nicht die Persönlichkeit, ist „die christliche Kategorie“¹⁶³ des Menschseins. Der Christ kann sich nicht als ein in sich gegründetes Wesen verstehen, denn er ist „benannt“ „von Gott“¹⁶⁴. Er „gewinnt seine volle menschliche Existenz nur in der Anrede von Gott her und in der Antwort zu Gott“ hin. Dies ist eine für das katholische Erwachsenenbildungsverständnis „grundlegende anthropologische Erkenntnis“, die „zumal der katholischen Erwachsenenbildung ihr Existenzrecht“¹⁶⁵ verleiht. – d. Als der „auf Gott hingeeordnete Mensch“¹⁶⁶ ist der Erwachsene ein Wesen, „das sich auf den persönlichen Gott hin selbst überschreiten kann“¹⁶⁷. Er hat so „eine auf Gott hin offene Dimension“¹⁶⁸, er erlebt und weiss sich kraft seines Glaubens als vom transzendenten Du Gottes „als Partner angesprochen“¹⁶⁹; er ist „der angesprochene Partner Gottes“¹⁷⁰. Das Angesprochensein der Partnerschaft will sagen, dass der Mensch nicht nur von Gott herkommt, sondern auf ihn hin ist. Als der von Gott gerufene Partner hat es der Mensch unausweichlich mit Gott zu tun; in dieser unausweichlichen Verwiesenheit auf Gott geht ihm auf, wer er selbst ist. Die Partnerschaft mit Gott bedeutet zugleich Ge-

schichtlichkeit des Menschen, in welcher er erfahren kann, welche Intimität das Verhältnis Gottes zum Menschen erreichen kann¹⁷¹. Der Mensch ist „als dialogisches Wesen“¹⁷² „ein aus Partnerschaft Gottes hervorgegangenes und auf Partnerschaft zu Gott hin veranlagtes Wesen“¹⁷³ oder – wie Michael Hollenbach formuliert – ein „Entwurf auf Partnerschaft mit einer absoluten Person“¹⁷⁴.

e. Das Erwachsensein „manifestiert sich in der Entscheidung des Glaubens“¹⁷⁵. Der Erwachsene ist der „einheitliche, schöpferische Mensch, der von Gott her in die Erdenwelt schreitet, dessen Leben vom Gottesglauben durchleitet und geführt ist, – der aber auch in der Erdenwelt seinen ihm bestimmten Platz um Gottes willen behauptet“¹⁷⁶. Darin erweist er seine menschliche und zugleich christliche Reife. „Der im Glauben geformte mündige Laie, der sich aus einer gefestigten Glaubenshaltung heraus mit den irdischen Wirklichkeiten auseinandersetzt“¹⁷⁷, wird sein Christsein „je nach seinen sich verändernden Lebensumständen stets neu zu bewähren“¹⁷⁸ haben. Gläubige Mündigkeit bestimmt das Bild des Erwachsenen in der katholischen Erwachsenenbildung.

f. Das christliche Menschenbild ist schliesslich eschatologisch¹⁷⁹. Es sieht den Menschen „auf ein Ende und ein Ziel ausgerichtet“¹⁸⁰. Christliche Existenz „kann sich nur verwirklichen im Entwurf auf die Zukunft“¹⁸¹. Diese Zukunft ist auch für den Erwachsenen „eine undurchschaubare Zukunft“¹⁸², insofern noch nicht offenbar geworden ist, was wir sein werden. Seine eschatologische Vollendung erreicht der Christ in der „Verähnlichung mit dem Auferstandenen“¹⁸³, in welcher er seinen endgültigen und unverlierbaren Seinsstand gewinnen wird. Bis dahin lebt er existentiell aus der Hoffnung auf die Zukunft hin.

Die von den beiden verschiedenen Ansätzen her beschriebenen „Existentialien des Erwachsenseins“, die „das Sein des Menschen“ vom Standort katholischer Erwachsenenbildung her „betreffen“, „gehören im Sein des Erwachsenen zusammen“¹⁸⁴; das Erwachsensein ist die „Lebensganzheit“¹⁸⁵ all dieser Dimensionen; sie ergeben zusammen ein Bild vom Menschen, das den Kern des Bildungsverständnisses katholischer Erwachsenenbildung¹⁸⁶ ausmacht. Frei-

lich weist dieses christliche Menschenbild katholischen Glaubensverständnisses in der realen katholischen Erwachsenenbildung „Formen der geringeren und grösseren Entfaltung“¹⁸⁷ auf, insofern es sich jeweils „in einer bestimmten Lebensart konkretisiert“, die von Franz Pöggeler auch „Lebensgestalt“¹⁸⁸ genannt wird.

§ 4 Wertordnung und Erwachsenenbildung

Wertanspruch und Erwachsenenbildung - Die Wertordnung katholischer Erwachsenenbildung - Bildungsideal und Lebensordnung

In der Frage nach den letzten begründenden Prinzipien, die die andragogische Wirklichkeit normieren, führt die Untersuchung zu „letzten allgemeinen Wertsystemen“¹, die - wie die christliche Weltanschauung und das christliche Menschenbild - für den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff „fundamentale Bedeutung“² haben. Diese Wertsysteme sind u.a. „der eigentliche Massstab“³ andragogischen Tuns.

1. Wertanspruch und Erwachsenenbildung

„Menschliches Entscheidungsleben steht ausweislich des unmittelbaren Erlebnisbefundes immer schon unter Wertkriterien, deren Geltungsanspruch in einer unbedingten Weise als im Transzendenten gründend erfahren wird“⁴. Diese Wertkriterien oder Werte können dabei unterschiedlich als im Seienden verwurzelt, als den Dingen immanente Ordnung, als „objektive Gegebenheiten“⁵ oder als „über der Welt des Seins“ sich erhebende „Welt der Werte“⁶ usw. gedacht werden. In der Frage nach dem Wesen des Wertes sieht sich die Andragogik an die Philosophie verwiesen.

Im Zusammenhang dieser Untersuchung steht nicht das Wesen der Werte an sich in Frage, sondern der Wert in Korrelation zur andragogischen Frage: Welche Bedeutsamkeit hat die Wertordnung für die Erwachsenenbildung? Gibt es eine „innere Zuordnung der Werte“⁷ zur Erwachsenenbildung und welcher Art ist sie? Tatsächlich zählt die Wertordnung zu den letzten begründenden Prinzipien, „welche Bildung ermöglichen und bedingen“⁸. Nicht „Werte als

solche" sind in der andragogischen Fragestellung von Belang, sondern „insofern sie .. personal .. repräsentiert werden"⁹. Für den Erwachsenen sind es die besonderen Werte, „die ihm von seinem Erwachsensein her in besonderer Weise zugeordnet sind"¹⁰ und durch ihn verwirklicht werden sollen. Erwachsenenbildung steht vom Ursprung her unter „Verpflichtung auf ein objektives Wertgefüge", unter einem „Wertanspruch"¹¹, da eben der „Begriff der Schätzung und Wertung (im) Zentrum der Bildung"¹² steht, so dass von einer ursprünglichen Werterfülltheit auch des Erwachsenenbildungsbegriffes gesprochen werden kann¹³. Weil „Erwachsenenbildung .. nicht ohne verbindliche Wertungen auskommen" kann und Werte „das gesamte Bildungsgeschehen" „prägen"¹⁴, bedarf sie einer „normativen Werttheorie"¹⁵. Insofern Erwachsenenbildung nicht nur wertbestimmt sondern auch wertgerichtet ist, handelt es sich dabei zugleich um eine „teleologische Theorie der Bildung"¹⁶. Von der basalen und teleologischen Gerichtetheit des Bildungsgeschehens her empfängt die Erwachsenenbildung ihre Wesensbestimmung.

a. Axiologische Grundlegung der Erwachsenenbildung

Der Fundamentalcharakter der Werte für den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff wird von vielen Autoren postuliert, ohne dass sie jedoch in eine nähere theoretische Begründung hierfür eintreten. „Volksbildungsarbeit ist überhaupt nicht möglich, wenn sie nicht getragen wird von einem geglaubten Wert als der Grundlage ihres Tuns"¹⁷. Weil Wertvorstellungen für das Bildungsgeschehen fundamental sind, kann „Erwachsenenbildung .. nicht ohne verbindliche Wertungen auskommen"¹⁸. Unter die „Wesenszüge der Bildung" zählt die Tatsache, dass „Bildung .. an die absoluten Normen"¹⁹ gebunden ist. Der Erwachsene, selbst „lebendiger Wertmittelpunkt", kann ohne „die Gegenständlichkeit objektiver Werte weder existieren noch sich bilden"²⁰; „ohne Anerkennung oder Verwerfung von Werten ist .. Bildung unmöglich"²¹. Werte verleihen dem Bildungsgeschehen „letzte innere Sicherheit"; sie sind das „Entscheidende an der Bildung", ein „gültiges Fundament"²², das nicht allein von statisch-dauernden, sondern auch von dynamisch-wechselnden Faktoren gebildet wird²³. Die Grundeinstellungen des Menschen zu Werten und zu

ihrer personalen Verwirklichung „ermöglichen und bedingen“²⁴ die Bildung. Werte sind „das von innen heraus gestaltende Prinzip“²⁵ der Bildung. Darum ist „die Wertwelt .. Ausgangspunkt.. (der) Bildungsarbeit schlechthin“²⁶. Besonders die „religiös-sittlichen Werte“ besitzen den Rang von „Kriterien der Menschenbildung“²⁷.

Allein bei Josef Schröteler findet sich eine ausdrückliche werttheoretische Begründung des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes²⁸. Schröteler geht von der Tatsache aus, dass der Mensch sich zur Welt erkennend und wertend verhält²⁹. Im Zentrum der wertenden Haltung des Menschen stehen dabei „letzte und höchste Werte“³⁰, denen gegenüber „abschätzende, wertende Wahl“³¹ sich vollzieht. „Sobald der Mensch .. Güter in seine konkrete Bildungsgestalt aufnimmt, muss er ihnen einen Platz, eine bestimmte Stelle in seinem Menschentum anweisen. Und da melden sich ganz von selbst .. vor allem werttheoretische Überlegungen. Die Frage muss irgendwie gelöst werden: was bedeuten die einzelnen Güter im Rahmen des Ganzen“? Der Grundbegriff der Bildung ist der der Ordnung, insofern die Ordnung „die Objekte .. (zum) Ganzen fügt“³². Bildung selbst ist eine Ganzheit, „in der die Ordnung das Wesensprinzip ist“³³. Ordnung ist nicht ohne Mass. Das Merkmal des Masses ist „dem Bildungsbegriff immanent und wesentlich.. . Messen aber führt unmittelbar in die Nähe des Wertens“³⁴. Damit tritt „der Begriff der Schätzung und Wertung in das Zentrum der Bildung“³⁵. Da die Aufnahme oder Ablehnung von Gütern im Bildungsprozess den Charakter „letzter axiologischer Entscheidung“³⁶ trägt, „ist Bildung in ihrer Ganzheit notwendig .. metaphysisch-werttheoretisch gebunden“³⁷, d.h. der katholische Erwachsenenbildungsbegriff steht von seinem Ursprung her unter „Wertanspruch“³⁸, er ist axiologisch bedingt. Diese fundamentale axiologische Bestimmung hat für den Bildungsbegriff konstitutive Bedeutung.

b. Erwachsenenbildung als wertgerichtetes und wertverwirklichendes Geschehen

Andragogisches Tun ist wie „pädagogisches Tun .. gerichtetes Tun; es enthält ein Sinnziel. .. Das 'Ziel' steckt in allem, was 'Weg' heisst; schon in den ersten Teilen“³⁹. Werte sind nach

Max Scheler „der Bildung wirksamstes äusseres Reizmittel“⁴⁰. Damit sie ihre Funktion für den zu Bildenden ausüben können, bedürfen sie der Erhellung und Bewussterwerden. „Werterhellung und -erweckung“⁴¹ haben ihrerseits die subjektive „Wertempfänglichkeit“⁴² zur Voraussetzung. In der „Schau des Wertens und Wertzusammenhanges“⁴³ entfaltet der zu Bildende seine schöpferische Kraft; sie ist darum „aktive Werterhellung und -auseinanderersetzung“⁴⁴. Weil also Erwachsenenbildung nur dort möglich ist, „wo Werte erlebt werden“⁴⁵, wird sie sich um stete „Vertiefung des Wertempfindens, der Werterkenntnis“⁴⁶ mühen müssen. Der „Zugang zu der Welt wahrer Werte“⁴⁷ ist möglich über „das Wertvorbild einer Person“⁴⁸, „im Symbol“⁴⁹ oder im Anspruch der Wirklichkeit (Ludwig Kerstiens).

Von den erfahrenen Werten her erlangt Erwachsenenbildung ihre „besondere Gestalt“⁵⁰; geleitet von „wahren Werten“⁵¹ ist sie wesentlich wertgerichtet⁵², denn Bildung „kann sich nur vollziehen in der Abmühung an Werten und um Werte“⁵³. Erwachsenenbildung ist immer „gerichtet, aber sie gelangt nicht in ihr Ziel. Sie bleibt Weg“⁵⁴. Sie ist in ein permanentes Spannungsverhältnis gestellt und im bewussten Ausgreifen „auf die Vollendung hin“⁵⁵ auf „konkrete Wertverwirklichung in personifizierter Form“⁵⁶ oder auf Aneignung der geschichtlichen Welt⁵⁷ gerichtet. In der „richtigen Grundbeziehung des Menschen zu den Seins- und Wertbereichen“⁵⁸ ist die in Freiheit vollzogene Entscheidung für geistige Werte begründet⁵⁹. Die „Setzung lebendiger Wertbeziehungen“⁶⁰ vollzieht sich zweckfrei, wie schon Max Scheler feststellte: „Es ereignet sich das Werden der Bildung hinter dem Rücken blosser Absicht und blossen Wollens“⁶¹. 'Zweckfrei' ist die Wertgerichtetheit der Erwachsenenbildung in dem Sinne, dass es der Erwachsenenbildung immer um den Menschen selbst geht, und sie nach Vollverwirklichung seines Menschseins strebt. Orientiert „an einer Rangordnung der Werte“⁶² kann Erwachsenenbildung deshalb auch nicht „unmittelbar einem einzelnen Wertebereich“⁶³ zu- oder untergeordnet werden, etwa dem der Erkenntnis, des Ethischen oder Ästhetisch-Gattungsmässigen. Alles bildungsmässig Relevante kann den Charakter von Wertbeziehungen annehmen. Ist also Erwachsenenbildung „wertgerichtet und wert-

verpflichtet"⁶⁴, „Auseinandersetzung mit Werten und Unwerten"⁶⁵, so um der Selbstfindung des Menschen willen. Geht es Erwachsenenbildung letztlich um „konkrete Wertverwirklichung"⁶⁶ „in personaler Bindung"⁶⁷, so vollzieht der Erwachsene die „Realisation .. erfahrener Werte"⁶⁸ im „Akt der Aneignung vorgegebener geistiger Güter und Werte"⁶⁹. Diese Aneignung hebt mit Werterhellung und kritischer Wertprüfung an. Die Werte verlangen „vom wertbewussten Subjekt eine Antwort ('Wertantwort')"⁷⁰. Dem „Wertanspruch"⁷¹ korrespondiert die freiheitliche Annahme oder Ablehnung der Werte seitens des zu Bildenden⁷². Im „Einfügen von Werten in (den) lebendigen seelischen Besitz"⁷³ ereignet sich Bildung: die Werte werden 'eingebildet'. Bildung besteht in der lebendig wachsenden, existentiellen Aneignung von Werten, die „zu der Anlage und dem Lebenskreis"⁷⁴ des Erwachsenen in Beziehung getreten sind. Auf diese Weise wird Bildung „zu einem existentiellen, wert- und sinnbestimmten Geschehen am ganzen Menschen"⁷⁵, so dass auch das Tun „werthaft und werterfüllt"⁷⁶ wird. Insgesamt ist das Erwachsensein eine ganz „bestimmte Wertfigur"⁷⁷. Dieser Begriff besagt bei Franz Föggele, dass durch das Erwachsensein „bestimmte Werte in ganz spezifischer Fügung zur Figuration gelangen"; sie sind „typisch für das Erwachsenenleben"⁷⁸. Es handelt sich um „eine organische Fügung von Werten"⁷⁹, die sich in der Lebensgestalt des Erwachsenen konkretisieren und ihn in besonderer Weise prägen. Die so durch den Menschen Gestalt gewinnenden Werte sind solche, die „nicht im Wettbewerb gegen andere .. behauptet zu werden brauchen, die jeder ganz gewinnen kann"⁸⁰. Man kann sie „nur sich selbst geben, dass heisst erarbeiten"⁸¹.

2. Die Wertordnung katholischer Erwachsenenbildung

Gibt es zwar nicht Werte „als solche"⁸², sondern nur insoweit sie personal verwirklicht werden, so bleibt die Frage nach der inneren Rangordnung der Werte nichtsdestoweniger legitim. Aber es besteht innerhalb der Erwachsenenbildung durchaus keine Übereinstimmung hinsichtlich einer solchen „Stufenordnung der Werte"⁸³. In einer pluralistischen Gesellschaft scheint ein einheitliches Wertsystem, für alle Gruppen der Gesellschaft glei-

chermassen verbindlich, überhaupt unmöglich zu sein⁸⁴. Die Ursache darf nicht in den Bildungsgütern oder Werten als solchen gesucht werden, sondern in der Verschiedenartigkeit der menschlichen Stellungnahme zu ihnen⁸⁵. Infolge der verschiedenen Weltanschauungen und der durch sie bedingten „verschiedenen Ansetzung des höchsten Gutes und Wertes“⁸⁶ kann in der Tat „keine allgemeine, als für alle verpflichtend anerkannte Wertordnung“⁸⁷ postuliert werden. „Das Wertsystem (ist) .. je nach dem, ob es sich um gläubige Christen, um Humanisten oder Agnostiker handelt, ein sehr verschiedenes“⁸⁸. Alle existierenden Wertmassstäbe sind also letztlich weltanschaulich bedingt.

Die katholische Erwachsenenbildung versteht sich als „eine auf gleichen Wertkategorien beruhende Bildungsgemeinschaft“⁸⁹. In der katholischen Erwachsenenbildungstheorie wird darum durchgängig von dem Bestehen und der Erfassbarkeit einer objektiven Rangordnung der Werte ausgegangen und an der Verpflichtung der Erwachsenenbildung auf ein objektives Wertgefüge festgehalten⁹⁰. Welcher Art ist nun dieses Wertgefüge, wo hat es seinen Ort, woher seine Ordnung und seinen Ursprung?

In der Rangordnung der Werte stehen „die religiös-weltanschaulichen obenan“⁹¹. „Gott, der Schöpfer alles Seins und allen Lebens, ist der Wesensgrund, die Einheit aller Werte, der Wert“⁹². Der absolute Wert, nämlich Gott, ist die „eigentliche Wertwirklichkeit“⁹³, in der die „objektive Wertungsgesetzlichkeit ihre Stätte hat“⁹⁴. Gott ist der Urheber der Wertordnung; darum schöpft katholische Erwachsenenbildung „alle echten Werte der Menschlichkeit und der Bildung aus Gottes Wahrheit“⁹⁵. „Die Wertwelt des Religiösen ist (nicht nur) Ausgangspunkt“⁹⁶ katholischer Erwachsenenbildungsarbeit, sondern sie bildet auch die Atmosphäre, „in die alle (übrigen) Bildungswerte hineingestellt werden oder vielmehr in der sie ganz von selbst stehen und nach der sie beurteilt werden“⁹⁷. Alle anderen Bildungswerte sind in sich selbst 'unstabil'; sie „empfangen ihren Sinn nur als Gottes Geschenke und Aufgaben“⁹⁸. Die Wertkriterien gründen also mit ihrem Geltungsanspruch „in einer unbedingten Weise .. im Transzendenten“; letztlich „übergreift und durchdringt der religiöse Bezug zur erlebten Wirklichkeit Gottes“⁹⁹ das gesamte

wertgerichtete und wertverwirklichende Bildungsgeschehen. Die letzten Werte, von denen her katholische Erwachsenenbildung möglich wird, „sind ihrem Kern nach vom Welthaften qualitativ verschieden: sie sind übernatürlich“. Ihre Andersartigkeit wird im Verhältnis zu den übrigen Werten „religiös-positiv .. als wirklich, wertvoll, sinnerfüllend“ erfahren. Im letzten ist Jesus Christus „jener Wert, jenes Massbild“¹⁰⁰, das Wertkriterium selbst; die letzte Verpflichtung der Wertverwirklichung leitet sich von ihm her ab.

So einheitlich die katholische Erwachsenenbildungstheorie hinsichtlich des Ursprungs der Wertordnung und der zentralen Bedeutung des 'Urwertes' ist, so uneinheitlich und komplex argumentiert sie hinsichtlich der übrigen für die Erwachsenenbildung relevanten Werte. Diese Uneinheitlichkeit hat mehrere Ursachen. Sie ist einmal begründet in der je verschiedenen Weise der personalen Verwirklichung¹⁰¹, die in einem nicht geringen Umfang von Anlagen, Möglichkeiten usw. des Einzelnen abhängig ist; zum andern gründet sie nicht selten in der Zeitbedingtheit der Auswahl oder Hervorhebung dieses oder jenen faktischen Wertes. Immer bleiben jedoch alle Werte im Zentralwert integriert, so unzulänglich die Begründung hierfür im einzelnen auch sein mag. Die Gleichheit der Wertkriterien vom Ursprung her bleibt gewährleistet¹⁰².

Ignaz Heinrich von Wessenberg nennt als für die Bildung des Volkes relevante Werte „arglose Einfalt, schlichte Redlichkeit, Sittsamkeit, Eingezogenheit, holde Scham, heilige Scheu vor jeder Anmuthung zum Bösen“¹⁰³, aber auch „Aufklärung des Geistes und Herzens“¹⁰⁴, „Gefühl für Recht, für Ordnung“¹⁰⁵, „Sinn für Gemeinwohl“¹⁰⁶. Carl Sonnenscheins Wertordnung trägt soziale Züge: „Hingabe, Arbeitsfreudigkeit, Sinn für Volkssolidarität, .. Idealismus“¹⁰⁷ sollen durch Volksbildung geweckt werden. Die Bindung der Volksbildung an Werte wie „Liebe, Vertrauen, Freude, Zucht, Ehre“¹⁰⁸ scheint Anton Heinen unerlässlich, während August Pieper u.a. „heilige deutsche Gemeinschaftsgüter“ als „Lebenswerte“¹⁰⁹ beschwört. Franz Joseph Koch erwähnt die „Ideale des Wahren, Guten und Schönen“ und die „Schätze des deutschen Volkstums, in denen sich das Christentum mit altgermanischem Geist ver-

schmolzen hat"¹¹⁰. Nach Franz Xaver Walter soll die Volksbildung „Teilnahme an den höchsten Gütern“ vermitteln wie „Wahrheit, Sittlichkeit, Religion und rein ästhetischen Genuss“¹¹¹. Unter die „Eigenwerte des Erwachsenseins“ zählt Franz Föggeler allseitige Vollreife, Erfahrung des vollen Lebens, Mündigkeit, Freiheit, Geformtheit des Daseins¹¹², während es bei Fritz Stip= pel Wahrhaftigkeit, Ehrfurcht und Güte sind¹¹³. An diesen be= spielhaften Aufreihungen mag deutlich werden, dass die Wertord= nung katholischer Erwachsenenbildung von zwei Polen aus be= stimmt wird: von der normativen Kraft des Faktischen und den transzendenten, im Urwert gründenden gültigen Geltungsprinzi= pien. Beide Momente strukturieren ein Wertgefüge, das in der je konkreten Situation des zu Bildenden als gültige Lebensordnung wirksam wird.

3. Bildungsideal und Lebensordnung

Die katholische Bildungslehre steht seit J.M. Sailer¹¹⁴ unter dem ständigen Bemühen, in einer teleologischen Theorie ein Bil= dungsideal als „komprimierte Zusammenschau aller den Bildungs= vorgang bestimmenden Lebenswerte“¹¹⁵ zu entwerfen und so „alle pädagogischen Impulse .. durch Verpflichtung auf ein objekti= ves Wertgefüge in eine sachliche Richtung“¹¹⁶ zu bringen. Karl Erlinghagen hat die verschiedenen Ansätze solcher zusammenfassen= den Bildungskonzepte eingehend untersucht und dargestellt¹¹⁷. Auch die Erwachsenenbildungstheorie hat sich mit der Frage des Bildungsideals auseinandergesetzt. Es fehlt nicht an Versuchen, ein solches zu entwerfen, so z.B. bei Adolf Kolping¹¹⁸, Franz Xaver Walter¹¹⁹, Josef Schröteler¹²⁰, Ildefons Herwegen¹²¹ u.a. Die grosse Zahl der immer wieder andersgearteten Neuentwürfe eines katholischen Erwachsenenbildungsideals beweist, dass es d a s katholische Erwachsenenbildungsideal nicht gibt; es „muss immer wieder mit dem ganzen Ernst der Verantwortung neu erobert werden“¹²². Hatte J.M. Sailer das Bildungsideal noch in der Har= monie aller Seinssphären erblickt, so sehen z.B. Adolf Kolping und F.X. Walter in Jesus Christus selbst das Bildungsideal¹²³. Spätestens seit Kolping ist das katholische Bildungsideal stark 'übernatürlich' orientiert und umfasst als solches „alle wirk=

lichen und möglichen Bildungswerte"¹²⁴. Die überzeitlich gültigen Werte erfahren gegenüber den 'natürlichen' Werten - der Macht des Faktischen, der Einmaligkeit der jeweiligen geschichtlichen Situation und der Erfahrung der Geschichtlichkeit der Welt und des Menschen - eine deutliche Überbetonung. Gerade hier aber setzen wieder Kritik¹²⁵ und Neuorientierung ein. Ein solches übernatürlich bestimmtes Bildungsideal sei nur schwer definierbar, „nicht mehr sichtbar und bildhaft schau=bar“¹²⁶. Jesus Christus könne nicht zum Bildungsideal werden. So sehr er historisches Vorbild sei, so wenig könne er als historisch einmalige und unwiederholbare Persönlichkeit zum Ideal einer Bildung werden, die es immer mit „geschichtlich neuen und einmaligen Situationen zu tun“¹²⁷ habe. Daher versucht man, das sinngewandte Zielbild „in einer konkreten Lebensordnung .. deutlich zu machen“¹²⁸, die sowohl die für Katholiken verbindlichen Normen und Verhaltensweisen als auch deren situationsbedingte Modifikation¹²⁹ zu berücksichtigen trachtet. Das Bildungsideal wandelt sich so in ein „Wertgefüge in einer konkreten Lebensordnung“¹³⁰. Franz Föggeler nennt es mit Karl Erling= hagen „Lebensgestalt“¹³¹. „Diese Lebensordnung ist von Person zu Person verschieden, sie erneuert sich .. von Aufgabe zu Auf=gabe“¹³². Als „konkrete Wertverwirklichung in personifizierter Form“¹³³ hat sie Leitbildcharakter in einer „Vorbild-Nach=folge-Relation“, die „etwas zutiefst Ursprüngliches in aller Menschenbildung“, „etwas Lebendiges und damit Lebensstiftendes“¹³⁴ ist. Gewisse einheitliche Leitlinien bleiben darin also trotz der unterschiedlichen personalen Verwirklichung erkennbar, unab=hängig von der Tatsache, dass die Lebensordnungen nach der Fassungs=kraft des Erwachsenen sich wandeln, je nach ihren Anlagen und Vermögen. Zu den statisch-beharrenden Faktoren (sittliche, all=gemein-humane) treten somit dynamisch-wechselnde, wie Joseph Bernhart¹³⁵ sie bezeichnet hat, hinzu: konkrete Umstände, die vor=gegebene historische Situation, vielschichtige Strukturen einer nicht vorhersehbaren Wirklichkeit u.ä.¹³⁶. Dieser neue Ansatz aus dem Selbstverständnis des heutigen Menschen heraus bedeutet für die katholische Erwachsenenbildung einen Umbruch des Den=kens von einer ausschliesslich metaphysisch orientierten zu einer

durch die Dimension der Erfahrung geprägten Teleologie der Bildung, die den Menschen als in der Heils- und in der Weltordnung stehend begreift.

D. Entwurf zu einer Neuformulierung des Begriffes katholischer Erwachsenenbildung

Die verschiedenen Aspekte des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes, die zuvor aufzuzeigen unternommen wurde, vermögen das Wesen katholischer Erwachsenenbildung alle nicht voll zur Aussage zu bringen, so dass man immer wieder versuchen muss, den katholischen Erwachsenenbildungsbegriff neu zu formulieren. Dabei kann es sich aber gewiss nicht nur darum handeln, den alten Bildungsbegriffen einen weiteren hinzuzufügen. Sondern für einen solchen „Umbruch im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung und darüber hinaus in der Definition des Bildungsbegriffes“¹ gilt die Feststellung Emmanuel-Celestin Suhards: „Es genügt nicht mehr, nachzuahmen; es gilt, zu erfinden“². Tatsächlich hat sich die Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung besonders seit 1963 „um die Entfaltung eines zeitoffenen katholischen Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung“³ bemüht. Ignaz Zangerle erachtete 1963 zehn Jahre „aufrichtiger und gewissenhafter Diskussion“ für notwendig, „um das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung nach innen und aussen artikulieren zu können“⁴. Es hat aber angesichts der unbefriedigenden Ergebnisse der Suche nach einer allseits anerkannten Definition auch nicht an warnenden Stimmen gefehlt; im Hinblick auf manche ungeklärten Begriffe wurde gefragt, ob überhaupt eine ein für alle Mal gültige Begriffsbestimmung gefunden werden könne. „Auf jeden Fall wäre es verfrüht, sie jetzt geben zu wollen“⁵. Hingegen war Walter Dirks bereits 1960 der Auffassung, die augenblickliche Lage zwingt, „neu zu durchdenken und zu formulieren, was Bildung in unserer Gesellschaft und in unserer geschichtlichen Stunde eigentlich ist oder sein soll“⁶. Denn Erwachsenenbildung ist ja ihrem Wesen nach niemals etwas Endgültiges, Fertiges. Sie muss, weil es in ihr um den Menschen geht, sich selbst immer wieder neu in Frage stellen. „Bildung ist nichts Starres, sondern etwas Dynamisches. Sie hat in sich die Tendenz, sich auszudehnen, sich zu vervollkommen, nicht stehen zu

bleiben"⁷. Dem entspricht es, dass der Begriff der Erwachsenenbildung „nicht in einer einzigen Form determiniert werden kann"⁸. Das, was mit dem Erwachsenenbildungsbegriff bezeichnet werden soll, ist zu komplex, als dass es in einer einzigen Formulierung hinreichend umschrieben werden könnte. „Die Vielschichtigkeit der Aspekte bei der Fassung des erwachsenenbildnerischen Begriffes ist der wesentliche Grund für den Mangel eines geschlossenen, klar differenzierten Bildungsbegriffes"⁹. Damit ist gegeben, dass „die Theorie der Bildung immer neu auf die jeweilige Welt hin entworfen werden muss; umgekehrt muss diese Welt immer wieder eigens erkundet werden"¹⁰. Eine „Revision des Bildungsbegriffes in der Erwachsenenbildung"¹¹ ist darum nicht nur heute, sondern ständig gefordert, eine Forderung, der die katholische Erwachsenenbildungstheorie bisher durch immer neue Entwürfe und Modifikationen des Begriffes der Erwachsenenbildung zu entsprechen versucht hat. Dabei wird freilich eine Bildungstheorie, die - wie Wolfgang Schleicher vorgeschlagen hat - lediglich additiv „die bisherigen polaren Bildungsbegriffe umfasst und sie nur als methodischen Gegensatz ansieht"¹², nicht zum Ziele führen können. Denn es steht nicht „ein zeitloses Wesen von Bildung überhaupt", sondern der „Sinn der Bildung heute"¹³ in Frage.

Eine Neuformulierung des Begriffes der katholischen Erwachsenenbildung kann also nur den Versuch darstellen, im Entwurf auf die sich wandelnde Welt unter Beachtung der unwandelbaren Grundlagen katholischen Seinsverständnisses einen neuen Anlauf zu nehmen. Theorien können schliesslich nur Entwürfe sein, die einer ständigen Überprüfung bedürfen. Es ist deshalb notwendig, „den Begriff der Bildung aus dem engen Gehäuse heraus(zu)nehmen, in das er oft hineingerät"¹⁴. Die dabei auftretende Gefahr der Unschärfe muss möglichst vermieden werden. Die „Entfaltung eines zeitoffenen katholischen Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung" darf auch nicht zu einer neuen „Volksbildungsideologie"¹⁵ führen, sondern hat die auf die „Wirklichkeit der Erwachsenen"¹⁶ bezogene notwendige Offenheit zu wahren.

Man könnte demnach etwa so formulieren:

Katholische Erwachsenenbildung als Dienst an der Selbstwerdung

des zu seinem eigenen Sein entschlossenen Menschen will durch Seins- und Selbsterhellung den christlich Glaubenden zur Annahme der Gesamtwirklichkeit und zu ihrem seinsgerechten Vollzug in Freiheit und Verantwortung führen.

Dieser Begriff enthält also folgende Implikationen:

1. Katholische Erwachsenenbildung ist Dienst an der Selbstwerdung des Menschen. Es geht ihr um den Menschen in seiner Eigentlichkeit, um seine Menschwerdung: „dass er antworte und verantwortete“¹⁷. In diesem Sinne ist katholische Erwachsenenbildung auf die wachsende Aktuierung des Menschseins in seiner geschichtlichen und heilsgeschichtlichen Dimension gerichtet.
2. Katholische Erwachsenenbildung ist Bereitung des heranwachsenden und erwachsenen Menschen auf die Konfrontation mit der Gesamtwirklichkeit, denn „das Eigene des Menschen .. liegt in seiner Offenheit für das Gesamt der Wirklichkeit“¹⁸. Sie will ihn befähigen, diese auf ihre letztgründige Bedeutung für die christliche Existenz zu bedenken.
3. Bedenken und Verstehen seiner selbst und der Gesamtheit dessen, was begegnet, muss der „Verwirklichung des Erkannten“, dem seinsgerechten Vollzug dienen. Das ist ein „sehr wesentliches Merkmal“¹⁹ katholischer Erwachsenenbildung. Sie verlangt vom Menschen, dass er sich lebenslang um aktive Selbstverwirklichung bemüht.
4. Katholische Erwachsenenbildung geschieht vom christlichen Glauben der Kirche aus. Der um Seins- und Selbstverständnis bemühte Erwachsene weiss sich als Getaufte, als Sünder, als Erlöster, als auf die Verheissung hin Lebender, als Glied des neuen Gottesvolkes der Kirche. Dieses christliche Selbstverständnis ist allem katholischen erwachsenenbildnerischen Bemühen unverwechselbar und unverzichtbar eigen.

Ignaz Zangerle stellt an eine Neuformulierung des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes die doppelte Anforderung: einmal müsse sie „einen .. für Christen voll verständlichen Text“ aufweisen; zum andern solle sie „auch eine für die nichtchristlichen Mitbürger .. noch anzuerkennende Fassung“²⁰ haben. Die erste Anforderung dürfte in dem vorgelegten Entwurf erfüllt sein; hinsichtlich der zweiten ist das jedoch problematisch, es sei

denn, sie beinhalte lediglich den Anspruch, dass die Neuformulierung von der nichtkirchlichen oder nichtchristlichen Erwachsenenbildung formal als genuin erwachsenentheoretische Aussage anerkannt werden könne. Es muss der weiteren kritischen Auseinandersetzung vorbehalten bleiben zu entscheiden, ob und inwieweit der vorgelegte Versuch einer Neuformulierung des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes sich für die heutige andragogische Situation allgemein als fruchtbar erweisen kann.

A n m e r k u n g e n

Vorbemerkungen

- 1 vgl. u.a. J.Weigert,Volksbildung auf dem Lande 14; J.Schrö-
teler,Sinn und Grenzen 261; G.T.Stevenson,Was ist Erwachse-
nenbildung? 443; K.Bozek,Anton Heinen 80; O.Mauer,Bildungs-
gesellschaft 227
- 2 vgl. M.-Th.Starke,Entstehungsgeschichte 126
- 3 Th.Ballauf,Erwachsenenbildung 33
- 4 Fr.Strauss,Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit? 10
- 5 H.Raskop,Die deutsche Volksbildungsbewegung 157
- 6 vgl. ders. ebd. 157
- 7 A.Schardt,Gläubigkeit und Bildung 59
- 8 J.Bernhart,Wissen und Bildung 74
- 9 vgl. F.Pöggeler,Das Selbstverständnis 94 f.
- 10 P.Kammer,Über den Begriff 6
- 11 Wilhelm Niggemann,Das Selbstverständnis katholischer Er-
wachsenenbildung bis 1933 (Beiträge zur Erwachsenenbildung
Bd.15),Osnabrück 1967
- 12 vgl. W.Schulenberg,Art. Erwachsenenbildung 65
- 13 F.Pöggeler,Die Erwachsenenbildung als Gegenstand 19
- 14 ders. ebd. 19 (vgl. auch R.Reuter,Mannigfaltigkeit 5)
- 15 ders. ebd. 19
- 16 ders. ebd. 20
- 17 ders. ebd. 24
- 18 vgl. dazu K.Muth,Die Wiedergeburt 2 f. und R.Grosche,Was
fehlt 4 sowie G.Siefer,Das Tabu 376. Hier werden im einzel-
nen die Gründe offengelegt. Eine einschränkende Auffassung
äussert E.Ritter,Kath.-soz. Bewegung 432 für August Pieper
und Anton Heinen.
- 19 F.Pöggeler,Methoden der Elternbildung 21
- 20 K.Lingenhoff,Gespräch über Erwachsenenbildung 95
- 21 W.Niggemann,Selbstverständnis 77; vgl. auch J.Braun,Organi-
sationsfragen 4 f.
- 22 vgl. H.Raskop,Volksbildungsbewegung 157 f.
- 23 F.Pöggeler,Die Erwachsenenbildung als Gegenstand 28
- 24 vgl. K.Forster,Konfessionelle od.neutrale Erwachsenenb. 59
- 25 R.Reuter,Mannigfaltigkeit 4
- 26 F.Pöggeler,Die Erwachsenenbildung als Gegenstand 28
- 27 F.Pöggeler,Katholische Erwachsenenbildung 31
- 28 F.Pöggeler,Die Erwachsenenbildung als Gegenstand 19
- 29 So hat beispielsweise Adolf Kolping bedenkenlos Grundtvigs
Schriften verwendet,ohne diese namentlich zu zitieren.
- 30 vgl. F.Pöggeler,Die Erwachsenenbildung als Gegenstand 19
- 31 F.Pöggeler,Katholische Erwachsenenbildung 69 f.
- 32 vgl. ders. ebd. 31 f.
- 33 vgl. H.Gutsche,Die Erwachsenenbildung in der sowjetischen
Besatzungszone,Bonn 1958. Als Mangel muss empfunden werden,
dass Gutsche mit keinem Wort das Schicksal der konfessionel-
len Erwachsenenbildung erwähnt.

- 34 Europäische Föderation für katholische Erwachsenenbildung (Sitz Bonn)
- 35 R.Reuter,Mannigfaltigkeit 7
- 36 vgl. J.Bernhart,Wissen und Bildung 82
- 37 C.A.Werner,Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen 74
- 38 ders. ebd. 74

A. Zur Geschichte der deutschen katholischen Erwachsenenbildung von den Anfängen ihrer Institutionalisierung bis zur Gegenwart

- 1 In einem Brief an seinen Bruder,zitiert nach v.d.Driesch/Esterhues,Erziehung und Bildung Bd.2 240
- 2 vgl. hierzu auch folgende Literatur: F.Balser,Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland,Stuttgart 1959; R.v. Erdberg/Th.Bäuerle,Volksbildung 67; R.v.Erdberg,Fünzig Jahre 9 f.; K.G.Fischer,Wo steht die Erwachsenenbildung heute? 18,20 f.,39 u. 50; H.Gutsche,Die Erwachsenenbildung in der SBZ,Bonn 1958; H.Hoffmann,Zum Wandel s.Vorwort; Dr.Heinichen, Das Bücherlesen VIII u. 23; R.Joerden,Die heutigen Fragen 4; T.Kellen,Arbeiterbildungsvereine 2-5; W.Picht,Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland,Braunschweig-Berlin-Hamburg 1950; E.Rosenstock,Protestantismus und Volksbildung 3; H.Tietgens,Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung 670; H.Vogt,Erwachsenenbildung in Mitteldeutschland 451 f. u. 454 f.; C.A.Werner,Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen 73 f.,83 u. 140; Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung (Gutachten) 162-166
- 3 F.X.Walter,Art. Volksbildung Sp.893
- 4 F.Pöggeler,in: Protokoll der III.Int.Konferenz (1963) 4
- 5 J.Höffner,Die missionarische Sendung 3
- 6 F.Pöggeler,Das Phänomen Anton Heinen 129
- 7 H.Budde,Der Anteil 89
- 8 C.A.Werner,Die psych. u. soziolog. Voraussetzungen 73; Werner verlegt den Beginn katholischer Erwachsenenbildung zurück bis auf Ignatius v. Loyola (S.83).
- 9 vgl. K.G.Fischer,Wo steht 13 („Erwachsenenbildung ist .. so alt wie das Menschengeschlecht selbst.“) und F.Pöggeler, Alexander Kapps Versuch über die Andragogik Platons,in: Pädagogische Rundschau Jg.19(1965) H.10 699 - 708
- 10 A.Schnütgen,Der Verein d.Hl.Karl Borromäus 1
- 11 ders. ebd. 1
- 12 Koep/Vodermayer,Die katholischen Volksbüchereien 387 f.
- 13 dies. ebd. 388
- 14 A.Rumpf,Volksbildungswesen 15
- 15 ders. ebd. 15
- 16 F. Balser,Die Anfänge 11
- 17 K.G.Fischer,Wo steht 13
- 18 E.Michel,Die geistesgeschichtl. Entwicklung 187
- 19 vgl. F.Balser,Die Anfänge 212
- 20 Zur Situation und Aufgabe (Gutachten) 162
- 21 A.Rumpf,Volksbildungswesen 15
- 22 J.Antz,Katholizismus und Volksbildung 269

- 23 W.Niggemann, Selbstverständnis 77
- 24 vgl. I.H.v.Wessenberg, Elementarbildung 18; W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 2 f.; R.Reuter, Mannigfaltigkeit 4; F.Föggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 235, Anm.97; F.Föggeler, Die Erwachsenenbildung als Gegenstand 25; E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 187; J.Antz, Katholizismus und Volksbildung 267 f.; I.Zangerle, Erwachsenenbildung und Kulturpflege 133; W.Picht, Das Schicksal 17 f.; W.Niggemann, Selbstverständnis 18
- 25 F.Balser, Die Anfänge 212 f.
- 26 vgl. F.X.Walter, Art. Volksbildung Sp. 905
- 27 W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 3
- 28 H.Sautier, Die arme brave Marie Theil VI 183
- 29 ders. ebd. 188
- 30 ders. ebd. 191
- 31 ders. ebd. Theil IV 60
- 32 über: Messkunst, Mechanik, Astronomie, Naturlehre, Medizin, Wirtschaftskunst, christliche Volksbücher usw.
- 33 ders. ebd. 60
- 34 vgl. W.Niggemann, Selbstverständnis 22-25 (Schrifttumsbewegung)
- 35 vgl. A.Schnüttgen, Der Verein des Hl. Karl Borromäus 3
- 36 Am 1.4.1838 erscheinen die 'Historisch-politischen Blätter für das kath. Deutschland'.
- 37 vgl. J.B.Kissling, Geschichte der deutschen Katholikentage 450 ff.
- 38 ders. ebd. 455
- 39 vgl. I.H.v.Wessenberg, Elementarbildung 25
- 40 vgl. Fr.J.v.Buss, Die Reform 515 f. „Diese Volksschriften haben namentlich die im Volke sich verbreitenden Irrthümer zu bekämpfen“.
- 41 vgl. E.Ritter, Die kath.-soz. Bewegung 274
- 42 A.Schnüttgen, Der Verein d.Hl. Karl Borromäus 7
- 43 A.Rumpf, Der Borromäusverein 8
- 44 A.Schnüttgen, Der Verein d.Hl. Karl Borromäus 8
- 45 vgl. W.Spaël, Das Buch im Geisteskampf. 100 Jahre Borromäusverein, Bonn 1950
- 46 Fr.J.v.Buss, Die Reform 515
- 47 Koep/Vodermayer, Die katholischen Volksbüchereien 397
- 48 vgl. W.Spaël, Das Buch im Geisteskampf 301 f.
- 49 vgl. F.Balser, Die Anfänge 48
- 50 vgl. W.Niggemann, Selbstverständnis 17
- 51 ediert von Joseph Widmer als 'Sämmtliche Werke', Sulzbach 1830 - 1841
- 52 J.M.Sailer, Sämmtliche Werke (Widmer) Bd.40 6
- 53 siehe Abschn. B II § 1 'Aufklärerische Volksbildung mit christlicher Motivation'.
- 54 vgl. K.Aland, Das Schrifttum Ignaz Heinrich von Wessenbergs, in: Zeitschr.f.d.Gesch.d.Oberrrheins 105.Bd. (NF 66), Karlsruhe 1957
- 55 Die Auffassung v.Wessenbergs „aufklärerische Bildungsarbeit (sei) zwar originell, aber räumlich begrenzt“ geblieben (so W.Niggemann, Selbstverständnis 20), ist angesichts des heutigen Standes der von-Wessenberg-Forschung nicht zu halten.
- 56 vgl. I.H.v.Wessenberg, Über den sittlichen Einfluss der Ro-

- mane, Konstanz 1826
- 57 vgl. I.H.v.Wessenberg, Elementarbildung 30
- 58 vgl. E.Winter, Bernhard Bolzano und sein Kreis, Leipzig 1933
- 59 vgl. ders. ebd. 15 ff.
- 60 W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 20
- 61 Schwer/Müller, Der deutsche Katholizismus 89
- 62 Bernhard Hanssler, in: Protokoll der III.Int. Konf. 4
- 63 Hier wurden nur die für die kath. Volksbildung wichtigsten Vereinsgründungen berücksichtigt; im übrigen vgl. A.Bongartz, Das katholisch-soziale Vereinswesen in Deutschland, Würzburg 1879
- 64 vgl. J.Höffner, Die missionarische Sendung 3
- 65 R.Grosche, Die Katholiken 241
- 66 ohne Verfasser, in: Arbeitsunterlagen d.III.Int.Konf. 10
- 67 F.J.v.Buss, Die Aufgaben des kath. Theils 162
- 68 vgl. seinen Briefwechsel mit Donoso Cortes, in: Cortes/Buss, Zur katholischen Politik der Gegenwart, Paderborn 1850
- 69 F.J.v.Buss, Die Aufgaben des kath. Theils IX
- 70 Cortes/Buss, Zur kath. Politik 103
- 71 F.J.v.Buss, zitiert bei F.Dor, Fr.Jos.Ritter v.Buss 125
- 72 F.J.v.Buss, Die Aufgaben des kath. Theils 159 f.
- 73 ders. ebd. 163
- 74 ders. ebd. 434
- 75 ders. ebd. 408
- 76 ders. ebd. 442
- 77 ders. ebd. 215
- 78 F.J.v.Buss, Der Kampf 581
- 79 1848: Mainz, 1849: Breslau und Regensburg, 1850: Linz usw.
- 80 W.Niggemann, Selbstverständnis 36
- 81 vgl. E.Filthaut, Deutsche Katholikentage 1848 - 1958 und die soziale Frage, Essen 1960 und W.Niggemann, Selbstverständnis 25 ff.
- 82 Esterhues/v.d.Driesch, Geschichte der Erziehung 472
- 83 dies. ebd. 473
- 84 vgl. F.(W.) Harkort, Bemerkungen über die Hindernisse der Civilisation und Emancipation der untern Klassen, Elberfeld 1844
- 85 R.Vitus, Die Anfänge 50
- 86 veröffentlicht in: Mitteilungen für die Vorsteher des kath. Gesellenvereins H.4 (1928) 59 - 64 Köln
- 87 ders. ebd. 60
- 88 ders. ebd. 61
- 89 ders. ebd. 63
- 90 s. R.Vitus, Die Anfänge 86 f.
- 91 ders. ebd. 93
- 92 vgl. die entsprechenden Abschnitte in R.Vitus, Die Anfänge
- 93 siehe Anmerkung 84
- 94 „Kolping steht auf Breuers Schultern“. (R.Vitus, Die Anfänge 93)
- 95 A.Kolping, Ausgewählte pädagogische Schriften 5-15
- 96 A.Kolping selbst hat kein Buch veröffentlicht.
- 97 vgl. H.Göbels, Adolf Kolping - der Volkserzieher 207 - 221
- 98 Schwer/Müller, Der deutsche Katholizismus 110
- 99 vgl. E.Filthaut, Deutsche Katholikentage 23 u. 34
- 100 vgl. Bildungsprogramm und bildungspolitische Forderungen der

Deutschen Kolpingsfamilie, Köln o.J.

- 101 vgl. A.Bongartz, Das katholisch-soziale Vereinswesen in Deutschland, Würzburg 1879
- 102 H.Raskop, Die deutsche Volksbildungsbewegung 172
- 103 H.Budde, Der Anteil der Arbeiterbildung 91
- 104 vgl. W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 44 f.
- 105 1878 bestehen 52 christlich-soziale und katholische Arbeitervereine in Deutschland.
- 106 vgl. Der Bildungsplan der KAB, Köln (1965)
- 107 vgl. K.Brüls, Geschichte des Volksvereins, Münster 1960; E. Ritter, Die kath.-soziale Bewegung im 19.Jhdt. und der Volksverein, Köln 1954; W.Niggemann, Selbstverständnis 89-95; Lex. f.Theologie u. Kirche Bd.10 (2.1965) Sp.860 f.
- 108 Litterarische Gewissensfrage von Veremundus, Mainz 1898
- 109 ders. ebd. 50 ff.; vgl. auch H.Rost, Die Kulturkraft des Katholizismus (1916) 367 ff., wo die Bildungsinferiorität der Katholiken ausführlich begründet wird; vgl. ebenso A.Pieper, Ziele und Wege 2
- 110 in: Der Volksverein Jg.1899 17
- 111 ebd. 108
- 112 erstmals veröffentlicht in 'Arbeiterwohl' H.10 (1898) Köln
- 113 F.Pöggeler, Leo Weismantel 217
- 114 E.Ritter, Die kath.-soziale Bewegung 436
- 115 A.Retzbach, Das moderne kath. Vereinswesen 49
- 116 vgl. Der Volksverein Jg.39 (1929) H.4, dessen Aufsätze das ratlose Ringen im Volksverein offenbaren.
- 117 R.Grosche, Der Weg aus dem Ghetto 26
- 118 vgl. C.Sonnenschein, Soziale Bestrebungen 12 ff. und ders., Die Notwendigkeit 12
- 119 vgl. E.Thrasolt, Karl Sonnenschein 107 ff
- 120 vgl. K.Brüls, Geschichte des Volksvereins 51
- 121 C.Sonnenschein, Die Notwendigkeit 13; vgl. auch L.Neundörfer, Triebfedern der Erwachsenenbildung 211
- 122 vgl. hierzu besonders F.Pöggeler, Katholische Erwachsenenbildung Ein Beitrag zu ihrer Geschichte 1918 - 1945, München 1965 u. W.Spaël, Das Buch im Geisteskampf 257 - 266
- 123 B.Marschall, Volksbildungsarbeit 7
- 124 vgl. B.Marschall, Der Zentralbildungsausschuss 90 ff.
- 125 ohne Verf., in: Arbeitsunterlagen d.III.Int.Konf. 11
- 126 F.Pöggeler, Bernhard Marschall 154
- 127 B.Marschall, Zehn Jahre ZBA 219
- 128 Nr.1: F.X.Walter, Bildungspflicht und Katholizismus; Nr.2: J.Weigert, Volksbildung auf dem Lande, beide M.Gladbach 1922
- 129 F.Pöggeler, Das Phänomen Anton Heinen 132
- 130 W.Spaël, Das Buch im Geisteskampf 262
- 131 A.Pieper, Der Sinn 5
- 132 ders. ebd. 6
- 133 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 185
- 134 ders. ebd. 185
- 135 siehe F.Pöggeler, Katholische Erwachsenenbildung 36-64 u. 77-141; vgl. auch W.Niggemann, Selbstverständnis 243-258 und W.Spaël, Das Buch im Geisteskampf 301 f. über den 'Wolframbund'.
- 136 F.Pöggeler, Leo Weismantel 217
- 137 vgl. Abschn. B II § 11 dieser Untersuchung

- 138 H.Raskop, Das Katholische Bildungswerk 2
- 139 ders. ebd. 2
- 140 vgl. E.Dauzenroth, Emil Ritter - Weg und Werk, in: Erwachsenenbildung Jg.12 (1966) H.4 238-241
- 141 F.Pöggeler, Katholische Erwachsenenbildung 118
- 142 vgl. R.Grosche, Der Weg aus dem Ghetto 26
- 143 ausführliche Geschichte siehe bei F.Pöggeler, Katholische Erwachsenenbildung 77 ff.
- 144 H.Raskop, Das Katholische Bildungswerk 3
- 145 vgl. D.Urbach, Die Kath. Volkshochschule Berlin 1923-1940 176 u.178
- 146 vgl. H.Hoffmann, Zum Wandel im deutschen Erziehungs- und Bildungsraum, Hildesheim (1934), Vorwort
- 147 F.Pöggeler, Mit dem Blick 201
- 148 vgl. F.Pöggeler, Das Phänomen Anton Heinen 136 f.
- 149 ders. ebd. 130
- 150 ders. ebd. 203
- 151 ders. ebd. 212
- 152 F.Pöggeler, Bildung für Ehe und Familie 113
- 153 ohne Verf., in: Arbeitsunterlagen d.III.Int.Konf. 11
- 154 'Beiträge zur Erwachsenenbildung' (bis 1967 erschienen 15 Bde.) und 'Erwachsenenbildung' (Vierteljahresschrift) seit 1955.
- 155 Art. 9 des 'Niedersachsenkonkordates' zwischen dem Land Niedersachsen und dem Hl. Stuhl
- 156 vgl. Akten des II.Vat.Konzils: 'Erklärung über die christliche Erziehung' vom 28.10.1965 Vorwort, Nr.1 u.9
- 157 vgl. B.Dreher, Seelsorge und Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.2 (1956) 1-8; ders., Das II.Vat.Konzil, in: Erwachsenenbildung Jg.12(1966) 67 und G.Scherer, Seelsorge und Erwachsenenbildung - Einheit in Verschiedenheit, in: Erwachsenenbildung Jg.12 (1966) 72-79

B. Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung in seinen verschiedenen Ausformungen

I. Einheit und Mannigfaltigkeit im Begriff der Erwachsenenbildung

- 1 J.Weigert, Volksbildung 14
- 2 W.Möhring, Möglichkeiten und Grenzen 1
- 3 L.Kerstiens, Der gebildete Mensch 13
- 4 O.Frick, Das Wesen der wahren Bildung 4
- 5 L.v.Wiese, Soziologie des Volksbildungswesens 9
- 6 R.Grosche, Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit? 5 f.
- 7 H.Reiring, Freie Zeit 34
- 8 F.Pöggeler, in: Protokoll der III.Int.Konf. 20
- 9 A.Heinen, Sinn und Zwecke 64
- 10 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 24
- 11 O.Frick, Das Wesen der wahren Bildung 4; vgl. hierzu auch H.-H.Groothoff, Art. Bildung Sp. 33 (Bildung im transitiven und reflexiven Sinne)
- 12 L.Kerstiens, Der gebildete Mensch 22
- 13 O.Frick, Das Wesen der wahren Bildung 4

- 14 G.Kemp, Bildungsgemeinschaft 4
- 15 P.Kammer, Über den Begriff der Bildung 6
- 16 J.Joos, Volksverein und Gegenwart 54
- 17 Zur Situation und Aufgabe (Gutachten) 166
- 18 F.Pöggeler, Erwachsenenbildung als Abenteuer 40
- 19 S.Behn, Zur Problematik der Bildung 481
- 20 Bericht Österreichs zur Nomenklatur 2
- 21 O.Willmann, Didaktik als Bildungslehre 21
- 22 P.Natorp, Sozialpädagogik 3
- 23 W.Schulenberg, Art. Erwachsenenbildung 70; im gleichen Sinne äussert sich K.Forster: „Im Bereich der Erwachsenenbildung wird .. das Eigentliche von Bildung besonders deutlich". (in: ders., Konfessionelle od. neutr. Erwachsenenbildung? 59)
- 24 vgl. J.Bernhart, Wissen und Bildung 82
- 25 vgl. H.Platz, Die nationalen Aufgaben 115; A.Jennwein, Gefahr und Chance 175 und K.Erlinghagen in: G.Gebhardt, Allg. u. konf. Erwachsenenbildung 117
- 26 vgl. W.Hofmann, Gestaltende Volksbildung 21
- 27 H.Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit 9
- 28 L.Kerstiens, Der gebildete Mensch 1
- 29 ders. ebd. 15
- 30 J.Höck, Um die Zukunft 195
- 31 vgl. F.X.Gruber, Erwachsenenunterricht 7
- 32 H.-H.Groothoff, Art. Bildung Sp. 40
- 33 F.Pöggeler, Das Selbstverständnis 100
- 34 F.Pöggeler, Erwachsenenbildung als Abenteuer 40
- 35 Ph.Dessauer, Vom Sinn 1
- 36 vgl. H.Hürten, in: Protokoll der III.Int.Konf. 17
- 37 M.Scheler, Die Formen des Wissens, zitiert bei R.Grosche, Grenzen der Volksbildung 61
- 38 H.Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit 11
- 39 vgl. F.Stippel, Grundlinien personaler Pädagogik 160 f.
- 40 A.Rumpf, Bildungswesen 7
- 41 vgl. J.Schaarschmid, Der Bedeutungswandel der Worte 'bilden' und 'Bildung' in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder, Diss. Königsberg 1931
- 42 J.Wagner, Analyse des Bildungsbegriffes 13; vgl. auch K.Forster, Konfessionelle od. neutr. Erwachsenenbildung 59
- 43 I.Zangerle, Erwachsenenbildg. und Kulturpflege 133
- 44 vgl. A.Beckel, Art. Erwachsenenbildung Sp.28, der richtiger den Erwachsenenbildungsbegriff aus dem Englischen ableitet (adult education).
- 45 H.Platz, Die nationalen Aufgaben 115
- 46 vgl. auch B.Hanssler, Bildung und Glaube 1-6, worin ein z.T. recht informativer ideengeschichtl. Überblick über die Entwicklung des Bildungsbegriffes enthalten ist.
- 47 H.Raskop, Die deutsche Volksbildungsbewegung 158; auch bei Pieper/Raskop, Totale Bildung 53 wird die Auffassung zurückgewiesen, „Volksbildung sei identisch mit Erwachsenenbildung".
- 48 A.Jennwein, Gefahr und Chance 175
- 49 F.Pöggeler, Erwachsenenbildung als Abenteuer 40
- 50 F.Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 232
- 51 so oder ähnlich bei: K.G.Fischer, Wo steht die Erwachsenenbildung heute? 33; P.Kammer, Über den Begriff 6 f.; A.Jenne-

- wein, Gefahr und Chance 175 ; H. Reiring, Freie Zeit 34; F. Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 233; H. Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit 9; S. Behn, Zur Problematik 481; O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre 21; H. Raskop, Die deutsche Volksbildungsbewegung 157; H. Platz, Die nationalen Aufgaben 115; E. Vetter, Aufgaben und Möglichkeiten 2; H.-H. Groothoff, Art. Bildung Sp. 33
- 52 R. Reuter, Mannigfaltigkeit 7
- 53 F. X. Gruber, Erwachsenenunterricht 7
- 54 J. Schröteler, Sinn und Grenzen 249
- 55 vgl. L. v. Wiese, Soziologie des Volksbildungswesens 9; v. Wiese kennt allein 8 Hauptarten der Bildung.
- 56 H. Patt, Anton Heinen 306
- 57 vgl. zur Mediatisierung der Bildung R. Grosche, Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit? 5 f.
- 58 F. Pöggeler, in: Protokoll der III. Int. Konf. 15
- 59 A. Rademacher, Katholische Bildung 538
- 60 ders. ebd. 539
- 61 F. Bergenthal, Der Begriff der Erwachsenenbildung 176
- 62 L. Kerstiens, Der gebildete Mensch 14
- 63 F. Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 232
- 64 siehe H.-H. Groothoff, Art. Bildung Sp. 33
- 65 L. v. Wiese, Soziologie d. Volksbildungswesens 5
- 66 A. Rademacher, Kath. Bildung 538
- 67 M. Scheler, Die Formen des Wissens und die Bildung, Bonn 1925
- 68 siehe Anm. 66
- 69 E. Spranger, Grundstile der Erziehung, in: Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 2.1952 93-121
- 70 W. Dirks, Die öffentliche Bedeutung 313
- 71 W. Schulenberg, Art. Erwachsenenbildung Sp. 67
- 72 vgl. ders. ebd. Sp. 69
- 73 I. Zangerle, Erwachsenenbildung u. Kulturpflege 133
- 74 vgl. C. A. Werner, Didaktik und Methodik d. Erwachsenenbildung
- 75 vgl. F. Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 231
- 76 ders. ebd. 232; vgl. auch ders., Die Erwachsenenbildung als Gegenstand 24; „Stil- und Formbegriffe der Bildung“.
- 77 A. Schardt, in: F. Pöggeler, Gemeinsame Jahrestagung 20; vgl. auch H. J. Müller, X. Intern. Salzburger Gespräche 240, wo von einem „Mangel eines geschlossenen, klar differenzierten Bildungsbegriffes“ berichtet wird.
- 78 H. Platz, Die nationalen Aufgaben 115
- 79 Bericht Österreichs zur Nomenklatur d. Erwachsenenbildung 2
- 80 R. Reuter, Mannigfaltigkeit 7
- 81 E. Grassi, Die Zweite Aufklärung 22
- 82 F. Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 232
- 83 F. Bergenthal, Der Begriff der Erwachsenenbildung 176
- 84 J. Schröteler, Sinn und Grenzen 269
- 85 A. Rademacher, Katholische Bildung 538
- 86 E. Grassi, Die Zweite Aufklärung 22
- 87 F. Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 235
- 88 ders. ebd. 234
- 89 siehe Abschn. B II § 1-14 dieser Untersuchung
- 90 vgl. Akten des II. Vat. Konzils: Pastoralkonstitution Nr. 12 u. a.
- 91 M. Scheler, Die Formen des Wissens 24

- 92 vgl. L.v.Wiese, Soziologie des Volksbildungswesens 12
 93 vgl. A.Rademacher, Katholische Bildung 538
 94 vgl. G.Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsvorganges, Leipzig 3.1927
 95 vgl. W.Schulenberg, Art. Erwachsenenbildung Sp. 68
 96 mündlicher Vorschlag
 97 Wilhelm Niggemann behandelt „unter ideengeschichtlichem Aspekt“ (Selbstverständnis 9) u.a. das kath.-idealistische Erwachsenenbildungsverständnis (a.a.O. 302-324). Es soll nicht bezweifelt werden, dass der Idealismus katholischer Prägung wie andere Geistesrichtungen für den kath. Erwachsenenbildungsbegriff relevant geworden ist. Ein genuiner kath. Erwachsenenbildungsbegriff ist aus ihm jedoch nicht hervorgegangen. Die z.B. von Niggemann besonders herangezogene Arbeit von F.X.Walter, Bildungspflicht und Katholizismus, M.Gladbach 1922, weist zwar wichtige idealistische Ansätze auf (so trägt das Bildungsideal idealistische Züge), doch ist der von Walter auf dieser Grundlage konzipierte Bildungsbegriff eher ein organischer bzw. ein von der Gottesebenbildlichkeitslehre her bestimmter; ebenso verhält es sich mit der späteren Literatur. Auf die Darstellung eines sog. 'kath.-idealistischen Erwachsenenbildungsbegriffes' musste daher verzichtet werden, was das Verdienst Niggemanns, die ideengeschichtliche Bedeutung des Idealismus für die kath. Erwachsenenbildung dargestellt zu haben, nicht schmälert.
 98 vgl. R.Reuter, Mannigfaltigkeit 7

II. Das Selbstverständnis der deutschen katholischen Erwachsenenbildung

§ 1 Aufklärerische Volksbildung mit christlicher Motivation

- 1 vgl. hierzu auch folgende Literatur: R.v.Erdberg/Th.Bäuerle, Volksbildung 21 f. (v.Erdbergs Kritik am aufklärerischen Volksbildungsbegriff) u.67 (Bäuerle weist hier die Verkehrrung des aufkl. Volksbildungsbegriffes auf); R.v.Erdberg, Fünfzig Jahre 14 f.; ders., Wahre Volksbildung 11 f.; K.G.Fischer, Wo steht die Erwachsenenbildung heute? 16 f.; W.Flitner, Extensive und intensive Volksbildung 4 u.6; Dr.Heinrichen, Das Bücherlesen V f. u. VIII, 1; F.Hummel, Was lässt sich zur Pflege 17; R.Joerden, Zum Gutachten 326; ders., Die heutigen Fragen 4; F.Sachse, Über Arbeiterbildung 10; H.Tietgens, Zukunftsaspekte 163; J.Wagener, Analyse des Bildungsbegriffes 13
 2 I.Kant, Was ist Aufklärung? 33
 3 „Erhellung des Bewusstseins“ nennt das Gutachten des Dtsch. Ausschusses, Zur Situation und Aufgabe 174, die Aufklärung.
 4 vgl. P.Röhrig, Politische Bildung, Herkunft und Aufgabe, Phil. Diss. Mainz 1963 180
 5 K.G.Fischer, Wo steht die Erwachsenenbildung heute? 17
 6 R.v.Erdberg, Wahre Volksbildung 11
 7 J.M.Sailer, Kleinere pädagogische Schriften (Radlmaier) 130
 8 ders., Sämtliche Werke (Widmer) Bd.III 102

- 9 H.Sautier, Die arme brave Marie VI. Theil 191
- 10 ders. ebd. 192
- 11 I.H.v.Wessenberg, Die Elementarbildung 25
- 12 ders. ebd. 24
- 13 ders. ebd. 18
- 14 ders. ebd. 96
- 15 ders. ebd. 96
- 16 ders. ebd. 97
- 17 ders. ebd. 96
- 18 W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 8
- 19 B.Hanssler, Zur inneren Lage 66
- 20 K.Muth, Die Wiedergeburt 2
- 21 A.Kolping, Doktor Fliederstrauch Bd.II 250
- 22 A.Kolping, Ausgewählte pädagogische Schriften 82
- 23 W.Niggemann, Selbstverständnis 36 f.
- 24 vgl. dazu: R.v.Erdberg, Wahre Volksbildung 11; ders., Fünfzig Jahre 14; ders. u.Th.Bäuerle, Volksbildung 21-23, 67
- 25 O.Müller, Die katholischen Arbeitervereine 16
- 26 H.Rolle, Bildungskrisis 154
- 27 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 22
- 28 M.Scheler, Die Formen des Wissens 33
- 29 vgl. E.Michel, Die geistesgesch. Entwicklung 186 f.
- 30 A.Heinen, Bildungsziel 223
- 31 ders. ebd. 223
- 32 A.Rumpf, Volksbildungswesen 27
- 33 B.Hanssler, Zur inneren Lage 66
- 34 vgl. Ph.Dessauer, Vom Sinn 9
- 35 J.Bernhart, Wissen und Bildung 81
- 36 F.Stoppel, Aspekte der Bildung 27
- 37 vgl. auch die Kritik, die das Gutachten 'Zur Situation und Aufgabe..' an der radikalen Aufklärung übt (175).
- 38 vgl. J.Antz, Katholizismus und Volksbildung 269
- 39 Ob man der Auffassung von Joseph Antz zustimmen können, einige „katholische Philantropen“ hätten den Gedanken der Volksbildung deshalb aufgegriffen, um „industriös“ zu machen, bleibt dahingestellt; es war sicher nicht „der naive Glaube an die menschenbeglückende Macht der Belehrung“. (ders., Katholizismus und Volksbildung 268)
- 40 J.M.Sailer, Kleinere pädagogische Schriften 130
- 41 J.M.Sailer, Die Weisheit auf der Gasse 6
- 42 ders., Sämtliche Werke (Widmer) Bd. 39 283
- 43 ders., Sämtliche Werke (Widmer) Bd.5 135
- 44 ders., Sämtliche Werke (Widmer) Bd.3 135
- 45 vgl. J.M.Sailer, Kleinere pädagogische Schriften 5 f.
- 46 ders. ebd. 2 f.
- 47 J.M.Sailer, Sämtliche Werke (Widmer) Bd. 39 283
- 48 vgl. J.M.Sailer, Erziehung für Erzieher (BkP) 47
- 49 K.Bumiller, Die Bildungstheorie 53
- 50 A.Schnüttgen, Der Verein v.Hl. Karl Borromäus 3
- 51 H.Sautier, Die arme brave Marie Theil VI 193
- 52 ders. ebd. 191
- 53 ders. ebd. 192
- 54 I.H.v.Wessenberg, Betrachtungen 195
- 55 H.Sautier, zitiert bei A.Retzbach, Heinrich Sautier 76
- 56 I.H.v.Wessenberg, Die Elementarbildung 24

- 57 ders. ebd. 227
- 58 I.H.v.Wessenberg, Über die Bildung 1
- 59 ders. ebd. 15
- 60 ders. ebd. 28
- 61 I.H.v.Wessenberg, Die Elementarbildung 30; vgl. auch F.J. Buss, Die Aufgaben 231
- 62 ders. ebd. 96
- 63 ders. ebd. 97
- 64 I.H.v.Wessenberg, Betrachtungen 201
- 65 ders. ebd. 226
- 66 I.H.v.Wessenberg, Über die Bildung 1
- 67 vgl. I.H.v.Wessenberg, Die christlichen Bilder VII
- 68 I.H.v.Wessenberg, Die Elementarbildung 25
- 69 A.Kolping, Ausgewählte pädagogische Schriften 83
- 70 ders. ebd. 83 f.
- 71 ders. ebd. 82
- 72 sie die §§ 3,5 u.6 dieses Abschnittes
- 73 A.Pieper, Volksbildungsbestrebungen 3
- 74 ders. ebd. 3
- 75 A.Pieper, Von der Arbeiterbewegung 3
- 76 H.Brauns, Die Agitation 281
- 77 F.Brandts, Christentum und Arbeiterbildung 7
- 78 ders. ebd. 7
- 79 F.Walter, Art. Volksbildung Sp. 890
- 80 ders. ebd. Sp. 891
- 81 vgl. unter 2. dieses Paragraphen
- 82 H.Herz, Das freie Volksbildungswesen 345
- 83 M.Scheler, Die Formen des Wissens 30
- 84 ders. ebd. 6
- 85 ders. ebd. 32
- 86 ders. ebd. 32
- 87 F.Stippel, Grundlinien personaler Pädagogik 166
- 88 ders. ebd. 166
- 89 I.Herwegen, Katholisches Bildungsideal 26
- 90 ders. ebd. 26
- 91 ders. ebd. 27
- 92 A.Heinen, in: Führer-Korrespondenz 1930,5
- 93 H.Patt, Anton Heinen 482; 'Sinn' heisst bei Heinen soviel wie der Bezug alles Seienden auf Gott hin.
- 94 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 186
- 95 J.Bernhart, Wissen und Bildung 81 f.
- 96 F.Stippel, Aspekte der Bildung 30
- 97 Zur Situation und Aufgabe (Gutachten) 174
- 98 'Einsicht' und 'Verständnis' bedeuten im Gutachten soviel wie 'Bewusstseinserschließung'.
- 99 Zur Situation und Aufgabe (Gutachten) 175
- 100 ebd. 175
- 101 vgl. u.a. Stellungnahme der BAG f.kath. Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.6(1960) 85-88; B.Hanssler, Erwachsenenbildung der Zukunft 88-91 u.F.Pöggeler, Das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung 92-101
- 102 vgl. Ph.Dessauer, Vom Sinn 9
- 103 W.Dirks, Die öffentliche Bedeutung 320; daraus auch die folgenden Zitate.
- 104 F.Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 228 f.

- 105 Hamburg (1958)
- 106 F.Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 228
- 107 ders. ebd. 229
- 108 E.Grassi, Die Zweite Aufklärung, zitiert bei F.Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 228
- 109 vgl. B.Hanssler, Zur inneren Lage 67
- 110 I.Zangerle, in: Arbeitsunterlagen der VI.Int.Konf. 11
- 111 vgl. Anm. 106
- 112 H.Tietgens, Zukunftsaspekte 163
- 113 R.Joerden, Zum Gutachten 326

§ 2 Erwachsenenbildung unter dem Prinzip der Gottesbildlichkeit

- 1 vgl. auch folgende Literatur: O.Frick, Das Wesen der wahren Bildung 16 ff.; W.Hammelrath, Volksbildung-Arbeiterbildung 28 f.; O.Stählin, Der soziale Gedanke 12; C.A.Werner, Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen 118
- 2 F.Pöggeler, Neue Literatur 119
- 3 vgl. die motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff von Hans Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit (Grundfragen der Pädagogik H.15), Freiburg 1961
- 4 vgl. H.Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit 11, 40, 189
- 5 A.Antweiler, Art. Gottebenbildlichkeit Sp. 480
- 6 siehe auch E.Feifel, Anthropologische Strukturen 8 f.
- 7 Die folgenden Ausführungen stützen sich in wesentlichen Teilen auf O.Loretz, Die Gottesbildlichkeit des Menschen. Zu Gen.1, 26 30-36 und H.Gross, Art. Gottebenbildlichkeit Sp. 1087 f.
- 8 O.Loretz, Gottebenbildlichkeit des Menschen 31 f.
- 9 vergl. ders. ebd. 32
- 10 vgl. dazu die Gottebenbildlichkeitstheologie Adolf Kolpings, in: A.Kolping, Der Doktor Fliederstrauch Bd.1 176
- 11 Christus selbst spricht niemals von der Gottebenbildlichkeit des Menschen.
- 12 F.Mussner, Art. Gottebenbildlichkeit Sp. 1089
- 13 vgl. etwa W.E.v.Ketteler, Schriften Bd.3 111; M.Pfliegler, in: Arbeitsunterlagen d.III.Int.Konf. 31; H.Raskop, Die deutsche Volksbildungsbewegung 172; A.Heinen, Ziel und Methode der Volksbildung 1
- 14 vgl. F.Pöggeler, in: Protokoll d. III.Int. Konf. 16
- 15 J.M.Sailer, Erziehung für Erzieher (Baier) 117
- 16 ders., Kleinere pädagogische Schriften 71
- 17 ders., Sämtliche Werke (Widmer) Bd. 6 2
- 18 vgl. ders., Sämtliche Werke (Widmer) Bd.39 281 f.
- 19 vgl. I.Kant, Über Pädagogik 68 ff.
- 20 J.M.Sailer, Sämtliche Werke (Widmer) Bd.6 17
- 21 ders., Erziehung für Erzieher (Baier) 27
- 22 ders., Sämtliche Werke (Widmer) Bd.5 78
- 23 Hubert Göbels hat auf die theologische und pädagogische Abhängigkeit Kolpings von Sailer hingewiesen (H.Göbels, Adolf Kolping 215).
- 24 A.Kolping, Ausgewählte pädagogische Schriften 67
- 25 W.Niggemann, Selbstverständnis 41
- 26 A.Kolping, Ausgewählte pädagogische Schriften 71

- 27 ders. ebd. 68
- 28 ders. ebd. 71
- 29 ders. ebd. 71; hier auch alle folgenden Zitate.
- 30 A.Kolping, Der Doktor Fliederstrauch Bd.2 43
- 31 J.Nattermann, Adolf Kolping 25
- 32 A.Kolping, Ausgewählte pädagogische Schriften 83
- 33 ders. ebd. 83
- 34 Die Deutsche Kolpingsfamilie macht in ihrem Bildungsprogramm (1965) die vorstehenden Gedanken Kolpings zur bestimmenden Grundlage ihres Bildungsbegriffes.
- 35 zitiert bei W.Niggemann, Selbstverständnis 32
- 36 W.E.v.Ketteler, Schriften Bd.3 108
- 37 ders. ebd. 109
- 38 ders. ebd. 111
- 39 A.Pieper, Volksbildungsbestrebungen 7
- 40 ders., Ziele und Wege der Arbeiterbildung 3
- 41 ders., Warum versagen die Gebildeten 17
- 42 F.Hitze, Ziele und Wege der Arbeiterbildung 10; vgl. ein ähnliches Zitat Hitzes bei E.Ritter, Die kath.-soziale Bewegung 275
- 43 A.Heinen, Katholische Bildungswerte 9
- 44 ders., Ziel und Methode der Volksbildung 1
- 45 ders., Von alltäglichen Dingen 139
- 46 E.Ritter, Die Volksbildung im deutschen Aufbau 42
- 47 ders. ebd. 42
- 48 E.Ritter, Ziele und Wege 29
- 49 F.X.Walter, Bildungspflicht u. Katholizismus 67
- 50 ders., Art. Volksbildung Sp. 891
- 51 J.Antz, Katholizismus und Volksbildung 263
- 52 O.Müller, Die katholischen Arbeitervereine 4
- 53 R.Grosche, zitiert bei: R.Reuter, Idee und Wirklichkeit 37
- 54 In ähnlicher Weise äussert sich F.Bettex, Bildung (1904) 86: „Bildung ist die Ausbildung des Bildes Gottes im Menschen“. Über den Verf. konnte nichts Näheres festgestellt werden.
- 55 M.Scheler, Die Formen des Wissens 23
- 56 ders. ebd. 32
- 57 I.Herwegen, Das kath. Bildungsideal 7
- 58 ders. ebd. 8
- 59 Neuveröffentlichung in 'Weltbild und Erziehung' Bd.1 o.J.
- 60 vgl. R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 30
- 61 ders. ebd. 25
- 62 ders. ebd. 28
- 63 ders. ebd. 30
- 64 ders. ebd. 30
- 65 vgl. H.Döpp-Vorwald, Romano Guardinis 'Grundlegung der Bildungslehre' in: ders., Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Ratingen 1964 66-93, bes. 85 ff. seine kritische Auseinandersetzung mit Guardini.
- 66 F.Stippel, Die Zerstörung der Person, Donauwörth o.J. und ders., Grundlinien personaler Pädagogik, in: Vierteljschr.f.wiss. Pädagogik Jg.34(1958) H.3 149-168
- 67 F.Stippel, Die Zerstörung der Person 213
- 68 ders., Grundlinien pers. Pädagogik 163; vgl. auch H.Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit 187 f.
- 69 L.Fusshöller, Die Idee der Volkshochschule 241

- 70 ders. ebd. 236
- 71 M.Pfliegler, Leben, Bildung, hl. Bildung 59 f., zitiert in: Arbeitsunterlagen d. III. Int. Konf. 31
- 72 J. Wittig, Volksglaube 9
- 73 ders. ebd. 8
- 74 E. Michel, Der Partner Gottes 162
- 75 ders. ebd. 162
- 76 H. Ibach, Die kath. Erwachsenenbildung 102
- 77 Koep/Vodermayer, Die katholischen Volksbüchereien 419
- 78 F. Pöggeler, in: Protokoll der III. Int. Konf. 16
- 79 A. Bünter, Abgrenzungsrichtungen 143
- 80 A. Schardt, Gläubigkeit und Bildung 60
- 81 ders. ebd. 61
- 82 J.M. Sailer, Sämtliche Werke (Widmer) Bd. 3 449
- 83 H. Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit 89 f.
- 84 J.M. Sailer, Sämtliche Werke (Widmer) Bd. 2 89
- 85 ders., Kleinere pädagogische Schriften 36
- 86 H. Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit 90
- 87 J.M. Sailer, Erziehung für Erzieher (Ausgabe München 1807)
- 88 A. Kolping, Ausgewählte pädagogische Schriften 73
- 89 ders. ebd. 73
- 90 G.M. Dursch, Pädagogik 369; 'erziehen' und 'bilden' werden von Dursch nicht scharf unterschieden.
- 91 ders. ebd. 370
- 92 ders. ebd. 138
- 93 F.X. Walter, Bildungspflicht und Katholizismus 70
- 94 ders. ebd. 71
- 95 R. Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 28 f.
- 96 ders. ebd. 29
- 97 H. Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit 195
- 98 L. Fuschhöller, Die Idee der Volkshochschule 240
- 99 M. Pfliegler, Heilige Bildung 121
- 100 K. Erlinghagen, Vom Bildungsideal 152
- 101 O. Mauer, Die Bildungsgesellschaft 227
- 102 ders. ebd. 227
- 103 vgl. A. Bünter, Abgrenzungsrichtungen 143
- 104 F. Pöggeler, in: Protokoll der III. Int. Konf. 16
- 105 J. Pieper, Über das christliche Menschenbild 11
- 106 H. Döpp-Vorwald, R. Guardinis 'Grundlegung d. Bildungslehre' 86
- 107 ders. ebd. 87
- 108 H. Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit 180; vgl. ebenso J.M. Sailer, Sämtliche Werke (Widmer) Bd. 39 282: „freithätig mitwirken zur Bildung“.
- 109 B. Hanssler, in: Protokoll der III. Int. Konf. 21
- 110 vgl. Anm. 109
- 111 vgl. zu dieser Problematik: G. Scherer, Seelsorge und Erwachsenenbildung - Einheit in Verschiedenheit, in: Erwachsenenbildung Jg. 12 (1966) H. 2 72-79, bes. 78 unten.
- 112 vgl. A. Pieper, Volksbildungsbestrebungen 7: „Im Geiste des Menschen .. ruht seine Ebenbildlichkeit Gottes“; vgl. auch ders., Warum versagen die Gebildeten? 17
- 113 vgl. A. Heinen, Ziel und Methode 1: „Das geistige Ich“ ist „das Ebenbild Gottes im Menschen“; ähnlich auch A. Antweiler, Art. Gottebenbildlichkeit Sp. 480 f.
- 114 H. Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit 195

- 115 ders. ebd. 195
- 116 E.Michel, Partner Gottes 162
- 117 O.Loretz, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen 32; vgl.
auch die Kritik Hansslers in: Protokoll der III.Int.Konf.
20
- 118 G.M.Dursch, Pädagogik 370
- 119 ders. ebd. 370
- 120 K.Erlinghagen, Vom Bildungsideal 62
- 121 ders. ebd. 152

§ 3 Pauperismus und Volksbildung

- 1 H.Getzeny, Die Aufgabe der Volksbildung 3
- 2 abgedruckt bei A.Retzbach, Franz Joseph Ritter von Buss, M.
Glabach (1927) 60 ff.
- 3 F.J.v.Buss, ebd.
- 4 F.W.Harkort, Bemerkungen V (Vorwort)
- 5 ders. ebd. V
- 6 ders. ebd. 10
- 7 ders. ebd. 16
- 8 W.E.v.Ketteler, Schriften Bd. 3 113
- 9 A.Kolping, Ein Wort über Volksvereine Sp.10 f.
- 10 ders. ebd. Sp. 10
- 11 W.E.v.Ketteler, zitiert in: A.Bongartz, Das kath.-soziale
Vereinswesen 10; vgl. hierzu auch Julius Krämer, Erziehung
als Antwort auf die soziale Frage, Ratingen 1963 S. 147-151
- 12 E.Ritter, Ziele und Wege 26
- 13 C.Sonnenschein, Kann der moderne Student 17
- 14 A.Pieper, Kleine Studierzirkel 3
- 15 H.Budde, Der Anteil der Arbeiterbildung 86
- 16 ders. ebd. 86
- 17 vgl. W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 44
- 18 W.E.v.Ketteler, Die grossen socialen Fragen 73
- 19 vgl. W.E.v.Ketteler, Schriften Bd.2 235
- 20 ders. ebd. 236
- 21 ders. ebd. 237
- 22 ders. ebd. Bd. 3 42
- 23 W.E.v.Ketteler, Die grossen socialen Fragen 84 f.
- 24 A.Kolping, Ein Wort über Volksvereine Sp. 13
- 25 ders. ebd. Sp. 12
- 26 ders. ebd. Sp. 14
- 27 E.Michel, Die geistesgesch. Entwicklung 194
- 28 F.J.v.Buss, Rede vom 25.4.1837, zitiert in: A.Retzbach, Franz
Joseph Ritter von Buss 60. - Bei Heinrich Sautier finden
sich schon früher ähnliche Vorschläge, wenn er seine Mit=
bürger zu besseren Mitgliedern des städt. Nährstandes zu
bilden versucht.
- 29 J.G.Breuer, Die Denkschrift 61
- 30 ders. ebd. 60
- 31 ders. ebd. 60
- 32 ders. ebd. 60
- 33 ders. ebd. 60
- 34 vgl. die zweite Fassung der 'Statuten des Kath. Jünglings=
vereins in Elberfeld', in: R.Vitus, Die Anfänge 86 ff.
- 35 vgl. A.Kolping, Der Doktor Fliederstrauch Bd.2 184 f.

- 36 W.E.v.Ketteler, zitiert in: A.Bongartz, Das kath.-soz. Vereinswesen 9
- 37 A.Bongartz, Das kath.-soziale Vereinswesen 9
- 38 ders. ebd. 59
- 39 ders. ebd. 122
- 40 ders. ebd. 92 f.
- 41 A.Pieper, Volksbildungsbestrebungen 4
- 42 A.Kolping, Ausgewählte pädagogische Schriften 7
- 43 W.E.v.Ketteler, Schriften Bd. 1 376
- 44 ders. ebd. Bd. 3 110
- 45 ders. ebd. 116
- 46 ders. ebd. 111
- 47 A.Bongartz, Das kath.-soziale Vereinswesen 19
- 48 ders. ebd. 17
- 49 W.E.v.Ketteler, Die Arbeiterbewegung 2; ähnlich äussert sich A.Kolping, Ein Wort über Volksvereine 14
- 50 W.E.v.Ketteler, Schriften Bd. 3 19
- 51 vgl. Abschn. B II § 2 dieser Untersuchung.
- 52 W.Niggemann, Selbstverständnis 58

§ 4 Apologetische Volksbildung

- 1 vgl. H.Rost, Die Kulturkraft des Katholizismus 367 ff. und K.Muth, Die Litterarischen Aufgaben 2
- 2 vgl. F.X.Walter, Bildungspflicht und Katholizismus 22
- 3 L.v.Wiese, Soziologie des Volksbildungswesens 9
- 4 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 187
- 5 ders. ebd. 187
- 6 J.Antz, Katholizismus und Volksbildung 269
- 7 Zum letztgenannten Schwerpunkt zählt auch die Abwehr der nationalsozialistischen Bedrohung 1933-1945.
- 8 F.Sacchini, De ratione libros cum profectu legendi libellos und De vitanda librorum moribus noxiorum lectione oratio, Lipsiae MDCCXXXVIII; beide Werke erschienen in deutscher Übersetzung in der Bibl.d.Kath.Pädagogik Bd.X, Freiburg 1898 157-205
- 9 H.Sautier, Die arme brave Marie Theil V 10
- 10 ders. ebd. Theil IV 60
- 11 ders. ebd. Theil VI 195
- 12 ders. ebd. Theil VI 196
- 13 A.Reichensperger, Die Gründung des Vereins 7
- 14 ohne Verfasser, Die Gründung u. Tätigkeit 128 (§ 3 des Statuts von 1844)
- 15 vgl. den Brief des Erzbischofs Geissel, Köln vom 1.3.1844, zitiert bei W.Spael, Das Buch im Geisteskampf 31
- 16 vgl. W.Spael, Das Buch im Geisteskampf 65
- 17 Monatsblatt des Borromäusvereins Nr.11 v. 20.4.1847, zitiert bei A.Rumpf, Der Borromäusverein 8 f.
- 18 Resolution der 59.Generalversammlung der Katholiken in Aachen (1912), zitiert bei Koep/Vodermayer, Die kath. Volksbüchereien 398 f.
- 19 § 2 (1) der Satzung von 1935, zitiert bei W.Spael, Das Buch im Geisteskampf 360
- 20 A.Schnütgen, Der Verein 29

- 21 F.J.v.Buss, Die Aufgaben 375
- 22 ders. ebd. 119
- 23 ders. ebd. 200
- 24 ders. ebd. 243
- 25 ders. ebd. 381
- 26 ders. ebd. 494
- 27 Cortes/v. Buss, Zur katholischen Politik 103
- 28 A.Kolping, Ein Wort über Volksvereine Sp. 18
- 29 ders. ebd. Sp. 19
- 30 K.Muth, Die Wiedergeburt 2
- 31 F.J.v.Buss, Die Reform der kath. Gelehrtenbildung 15 f.
- 32 aus dem Aufruf Karl Trimborns vom 22.11.1890, zitiert in:
K.Brüls, Geschichte des Volksvereins 13
- 33 Auf Windthorst's Verdienst, einen Anti-Evgl. Bund verhindert
zu haben, wurde bereits in Abschn. A 3 dieser Untersuchung
hingewiesen.
- 34 A.Bongartz, Das kath.-soziale Vereinswesen 107
- 35 A.Pieper, Volksbildungsbestrebungen 6
- 36 ders. ebd. 8
- 37 E.Ritter, Die kath.-soziale Bewegung 274; die Auflage der
sog. 'Roten Hefte' betrug 1901: 1,5 Mill., 1914: 5 Mill.
- 38 H.Brauns, Die Agitation 281
- 39 ders. ebd. 281
- 40 E.Ritter, Eine Rechenschaft 3
- 41 F.Brandts, Christentum und Arbeiterbildung 5
- 42 ders. ebd. 5
- 43 ders. ebd.
- 44 F.X.Walter, Art. Volksbildung Sp. 892
- 45 ders. Bildungspflicht u. Katholizismus 23
- 46 A.Kolping, Der Doktor Fliederstrauch Bd.2 184 f.
- 47 ders. ebd. 232
- 48 O.Müller, Volksbildungsabende 4
- 49 ders. ebd. 4
- 50 Resolution der Katholikenversammlung von Regensburg (1849),
zitiert bei W.Niggemann, Selbstverständnis 32
- 51 aus dem Aufruf Karl Trimborns, zitiert in: K.Brüls, Geschich-
te des Volksvereins 14
- 52 K.Brüls, Geschichte des Volksvereins 16
- 53 C.Sonnenschein, Universale Seelsorge (Schneyer) 47
- 54 vgl. F.Pöggeler, Katholische Erwachsenenbildung 118-129: 'Die
Religionshochschule im dritten Reich'.
- 55 K.Muth, Die Litterarischen Aufgaben 2
- 56 A.Wurm, Grundsätze der Volksbildung 114
- 57 ders. ebd. 113
- 58 R.Grosche, Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit? 6
- 59 A.Schardt, Gläubigkeit und Bildung 65
- 60 ders. ebd. 65
- 61 B.Hanssler, Zur inneren Lage 63
- 62 Arbeitsunterlagen der III.Int. Konf. 30
- 63 O.Mauer, Die Bildungsgesellschaft 234
- 64 vgl. E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 187

§ 5 Der soziale Volksbildungsbegriff

- 1 vgl. hierzu auch folgende Literatur: W.Flitner, Extensive u.

- intensive Volksbildung 4; H.Tietgens, Zum Aufgabenverständnis 670; ders., Zukunftsaspekte 163; F.Sachse, Über Arbeiterbildung 8
- 2 W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 20
- 3 vgl. ders. ebd. 58
- 4 B.Rang, Volk und Volksbildung 150
- 5 O.Müller, Volksbildungsabende 27
- 6 vgl. § 3 dieses Abschnittes.
- 7 W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 20
- 8 Die Begriffe 'sozialpolitisch' und 'sozialreformerisch' werden in der kath. Erwachsenenbildungsliteratur nur selten in dem Sinne unterschieden, dass der erste eine radikale Ersetzung der bestehenden Gesellschaftsform durch eine neue und der andere eine durch verschiedene Gesetze herbeizuführende Änderung der sozialen Verhältnisse bezeichnet.
- 9 H.Budde, Der Anteil der Arbeiterbildung 86
- 10 E.Filthaut, Deutsche Katholikentage 61
- 11 'Volksbildungsbestrebungen, ihre Notwendigkeit und ihre Mittel' (1899)
- 12 vgl. in: Der Volksverein Jg.1899 105-108
- 13 A.Pieper, Volksbildungsbestrebungen 3
- 14 ders. ebd. 4
- 15 ders. ebd. 4
- 16 ders. ebd. 22
- 17 ohne Verfasser, Wo fehlt's? 3
- 18 ders. ebd. 4
- 19 ohne Verfasser, Hebung der Volksbildung 17
- 20 ders. ebd. 17
- 21 ders. ebd. 18
- 22 ohne Verfasser, Volksbildung u.wirtsch. Fortschritt 65
- 23 ders. ebd. 66
- 24 F.Hitze, Arbeiterbildung und Socialreform 7 ff.
- 25 O.Müller, Volksbildungsabende 5
- 26 Dr.Kummer, Volksbildung u. die kath. Kirche 343
- 27 C.Sonnenschein, Die sozialstudentische Bewegung 17
- 28 F.X.Walter, Art. Volksbildung Sp. 898
- 29 E.Filthaut, Deutsche Katholikentage 213
- 30 ders. ebd. 271
- 31 Proklamation der KAB v. 23.4.1965
- 32 O.Müller, Volksbildungsabende 12
- 33 A.Pieper, Volksbildungsbestrebungen 3
- 34 ders. ebd. 22
- 35 ders. ebd. 3
- 36 ders. ebd. 3
- 37 A.Pieper, Kleine Studierzirkel 2
- 38 A.Pieper, Geistige Bildung des Arbeiterstandes 1
- 39 A.Pieper, Kleine Studierzirkel 2
- 40 F.Hitze Ziele und Wege 11
- 41 ders. ebd. 11
- 42 ders. ebd. 11
- 43 O.Müller, Volksbildungsabende 3
- 44 ders. ebd. 5
- 45 Dr.Kummer, Volksbildung u.kath. Kirche 344
- 46 W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 58
- 47 F.X.Walter, Art. Volksbildung Sp.895

- 48 ohne Verfasser, Wo fehlt's? 4
- 49 ohne Verfasser, Hebung der Volksbildung 17; vgl. unter 'Allerlei' in: Der Volksverein Jg. 1899 H. 5 75
- 50 ohne Verfasser, Volksbildung u. wirtsch. Fortschritt 66
- 51 Jahresbericht des Volksvereins von 1898, in: Der Volksverein Jg. 1899 108
- 52 E. Ritter, Die kath.-soz. Bewegung 256
- 53 E. Filthaut, Deutsche Katholikentage 213
- 54 F. Stippel, Grundlinien personaler Pädagogik 162
- 55 C. Sonnenschein, Die sozialstudentische Bewegung 16
- 56 C. Sonnenschein, zitiert in: E. Thrasolt, Dr. C. Sonnenschein 114
- 57 C. Sonnenschein, Die Notwendigkeit 4
- 58 ders. ebd. 4
- 59 ders. ebd. 4
- 60 ders. ebd. 6
- 61 ders. ebd. 14
- 62 ders. ebd. 10
- 63 F. Gruber, Soziale Hochschule 9
- 64 ders. ebd. 24
- 65 F. Gruber, Der Erwachsenen-Unterricht 12
- 66 ders. ebd. 13
- 67 ders. ebd. 14
- 68 E. Michel, Die geistesgesch. Entwicklung 204
- 69 A. Beckel, Art. Soziale Bildung Sp. 682
- 70 A. Beckel, Art. Kath.-soz. Bildungsarbeit Sp. 934
- 71 H. Tietgens, Zukunftsaspekte 163
- 72 C. Sonnenschein, Die sozialstudentische Bewegung 16
- 73 H. Patt, Anton Heinen 290
- 74 W. Flitner, Extensive und intensive Volksbildung 4
- 75 H. Budde, Arbeiterbildung heute 19
- 76 L. v. Wiese, Soziologie des Volksbildungswesens 24
- 77 A. Ehrhardt, Grundsätze 5
- 78 ders. ebd. 5
- 79 E. Filthaut, Deutsche Katholikentage 168
- 80 ders. ebd. 173
- 81 Aufruf Karl Trimborns (1890), zitiert in: K. Bröls, Geschichte des Volksvereins 13
- 82 ders. ebd. 23
- 83 K. Bröls, Geschichte des Volksvereins 20
- 84 § 1 des Statuts des Volksvereins von 1890
- 85 C. Sonnenschein, zitiert in: E. Thrasolt, Dr. C. Sonnenschein 114
- 86 M.-Th. Starke, Soziale Erwachsenenbildung 25
- 87 C. Sonnenschein, Die Notwendigkeit 6
- 88 ders. ebd. 8
- 89 ders., Die sozialstudentische Bewegung 16
- 90 Dr. Kummer, Volksbildung u. kath. Kirche 348
- 91 A. Heinen, zitiert in: H. Patt, Anton Heinen 205
- 92 A. Pieper, Volksbildungsbestrebungen 4
- 93 ders. ebd. 5
- 94 O. Müller, Volksbildungsabende 12
- 95 A. Pieper, Kleine Studierzirkel 1
- 96 ders. ebd. 2
- 97 A. Pieper, Geistige Bildung 1
- 98 O. Müller, Volksbildungsabende 11
- 99 E. Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 204

- 100 F.Gruber, Die soziale Hochschule 9
- 101 ders. ebd. 24
- 102 A.Beckel, Art. Soziale Bildung Sp. 682
- 103 ders., Art. Kath.-soz. Bildungsarbeit Sp. 934 f.
- 104 ders. ebd. 934
- 105 L.v.Wiese, Soziologie des Volksbildungswesens 34
- 106 ders. ebd. 555
- 107 E.Gruber, Soziale Hochschule 24
- 108 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 204
- 109 ders. ebd. 189
- 110 W.Flitner, Extensive und intensive Volksbildung 4
- 111 vgl. v.d.Driesch/Esterhues, Geschichte der Erziehg. Bd.2 473

§ 6 Extensive Volksbildung

- 1 vgl. E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 185
- 2 vgl. H.Rolle, Bildungskrisis 154
- 3 vgl. Lexikon der Pädagogik Bd.4(1955) Sp. 711-713
- 4 W.Vosswinkel, Die ländliche Volkshochschule 260
- 5 F.Stippel, Grundlinien pers. Pädagogik 162
- 6 P.Kammer, Über den Begriff der Bildung 71
- 7 L.v.Wiese, Soziologie des Volksbildungswesens 32
- 8 v.Erdberg/Bäuerle, Volksbildung 68
- 9 E.Michel, Volksbildung als Bildung zum Volk 353
- 10 ders. ebd. 353
- 11 K.Bozek, Anton Heinen 110
- 12 W.Hofmann, Gestaltende Volksbildung 14
- 13 vgl. Abschn. A 3 dieser Untersuchung
- 14 ohne Verfasser, Hebung der Volksbildung 18
- 15 A.Heinen, Sinn und Zwecke 64
- 16 A.Pieper, Volksbildungsbestrebungen 3
- 17 ders. ebd. 7
- 18 ders. ebd. 3
- 19 A.Pieper, Der Sinn 5
- 20 J.Joos, Volksverein und Gegenwart 56
- 21 E.Ritter, Die Volksbildung im deutschen Aufbau 34
- 22 ders. ebd. 35
- 23 F.Hitze, Ziele und Wege der Arbeiterbildung 10
- 24 ders. ebd. 10
- 25 O.Müller, Volksbildungsabende 12
- 26 ders. ebd. 6
- 27 ders. ebd. 3
- 28 ders. ebd. 4
- 29 ders. ebd. 3
- 30 ders. ebd. 24
- 31 E.Ritter, Volksabende 8
- 32 ders. ebd. 8
- 33 ders. ebd. 10
- 34 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 191
- 35 ders. ebd. 191
- 36 F.Brandts, zitiert in: J.Joos, Der Volksverein 50 f.
- 37 ders. ebd. 52
- 38 M.-Th.Starke, Soziale Erwachsenenbildung 26
- 39 W.Niggemann, Selbstverständnis 191

- 40 A.Heinen,Bildungsziel und Bildungsproblem 222
- 41 A.Heinen,Wie gewinnen wir ein Führergeschlecht? 5 f.
- 42 A.Heinen,zitiert in: H.Patt,Anton Heinen 110
- 43 ders.,zitiert ebd. 341
- 44 A.Heinen,Die Wissenschaft vom Menschen 5
- 45 C.Sonnenschein,Die Notwendigkeit 9
- 46 E.Thrasolt,Dr.C.Sonnenschein 107
- 47 vgl. L.Neundörfer,Triebsfedern der Erwachsenenbildung 211
- 48 ders. ebd. 211
- 49 O.Müller,Die kath. Arbeitervereine 15
- 50 ders. ebd. 16
- 51 F.G.Metzler,Ziele und Wege der Volksbildung 18
- 52 ders. ebd. 19
- 53 ders. ebd. 18
- 54 ders. ebd. 19
- 55 E.Ritter,Die kath.-soz. Bewegung 434
- 56 J.Joos,Volksverein und Gegenwart 56
- 57 vgl. J.v.d.Velden,Zeitgemasse Volksvereinsarbeit 60
- 58 ders. ebd. 60
- 59 E.Michel,Die geistesgeschichtl. Entwicklung 185
- 60 E.Michel,Weltanschauung und Erwachsenenbildung 194
- 61 A.Heinen,Wissenschaft vom Menschen 5
- 62 F.Pöggeler,Hohenrodt 135
- 63 W.Niggemann,Selbstverständnis 107
- 64 A.Heinen,Wie gewinnen wir ein Führergeschlecht? 6
- 65 A.Pieper,Zur staatsbürgerlichen Bildung 19
- 66 A.Rumpf,Volksbildungswesen 27
- 67 W.Hofmann,Gestaltende Volksbildung 14
- 68 A.Heinen,Bildungsziel und Bildungsproblem 223
- 69 A.Heinen,Ziel und Methode der Volksbildung 2.1919 5
- 70 A.Heinen,zitiert bei: H.Patt,Anton Heinen 482
- 71 A.Heinen,Sinn und Zwecke 66
- 72 R.v.Erdberg,Die Volkshochschule 16
- 73 R.v.Erdberg,Grundbegriffe der Volksbildung 382
- 74 W.Dieck,Ziele und Wege 6
- 75 ders. ebd. 7
- 76 W.Hammelrath,Volksbildung und Arbeiterbildung 25
- 77 E.Michel,Volksbildung 353
- 78 A.Heinen,Wie gewinnen wir 6
- 79 ders. ebd. 6
- 80 vgl. R.v.Erdberg,Fünfundzwanzig Jahre 41
- 81 E.Ritter,Die Volksbildung im dtsh.Aufbau 35
- 82 ders. ebd. 42
- 83 A.Rumpf,Volksbildungswesen 27
- 84 F.Pöggeler,Inhalte der Erwachsenenbildung 207
- 85 F.Pöggeler,Das Selbstverständnis 94
- 86 F.Pöggeler,Inhalte der Erwachsenenbildung 207
- 87 H.Getzeny,Die Aufgabe der Volksbildung 8
- 88 O.Müller,Die kath. Arbeitervereine 16
- 89 vgl. Anton Heinen,Die Wissenschaft vom Menschen 5
- 90 W.Picht,Das Schicksal der Volksbildung 31
- 91 vgl. die Fragestellung S.102 dieser Untersuchung.
- 92 W.Flitzner,Extensive und intensive Volksbildung 2
- 93 ders. ebd. 3; vgl. auch A.Lampa,Kritisches zur Volksbildg.
- 16

- 94 L.Neundörfer, Triebfedern der Erwachsenenbildung 211
- 95 E.Michel, Volksbildung 185
- 96 E.Michel, Weltanschauung und Erwachsenenbildung 194
- 97 A.Heinen, Die Wissenschaft vom Menschen 5
- 98 F.Pöggeler, Das Phänomen Anton Heinen 138

§ 7 Organische Volksbildung

- 1 vgl. dazu auch folgende Literatur: v.Erdberg/Bäuerle, Volksbildung 13 f.; R.v.Erdberg, Fünfzig Jahre 13; ders., Die Grundbegriffe 382; K.G.Fischer, Wo steht die Erwachsenenbildung heute? 17 f.; B.Goltz, Die Bildung 104 f.; W.Hofmann, Gestaltende Volksbildung 9; G.Koch, Volksbildungsarbeit 13; O. Stählin, Der soziale Gedanke 11; W.Schuster, Historische und andere Irrtümer 16; C.A.Werner, Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen 124
- 2 vgl. H.Rolle, Bildungskrisis 155
- 3 vgl. F.Stippel, Grundlinien personaler Pädagogik 161
- 4 siehe W.v.Humboldt, Werke in fünf Bänden Bd.1 235
- 5 vgl. J.Nattermann, Adolf Kolping 25
- 6 vgl. H.Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit 90
- 7 vgl. R.Vitus, Die Anfänge 51
- 8 F.J.v.Buss, Die Reform 14
- 9 vgl. W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 45; siehe auch W.E.v.Ketteler, Schriften Bd.3 116
- 10 Weil sich das organische Bildungsdenken weder bei Sailer, v.Buss und v.Ketteler noch bei Breuer und Kolping verselbstständigt hat, entfällt hier eine Behandlung.
- 11 A.Ehrhardt, Die Grundsätze der christlichen Volksbildung 3
- 12 ders. ebd. 3
- 13 ders. ebd. 4
- 14 F.Brandts, Christentum und Arbeiterbildung 6 f.
- 15 F.Hitze, Ziele und Wege der Arbeiterbildung 10
- 16 ders. ebd. 11
- 17 siehe A.Pieper, Geistige Bildung des Arbeiterstandes 1; zitiert auch bei E.Ritter, M.Gladbach u.die Erwachsenenb. 91
- 18 Dr.Bitter, Der Katholizismus 413
- 19 ders. ebd. 413
- 20 ders. ebd. 415
- 21 O.Müller, Volksbildungsabende 5
- 22 ders. ebd. 5
- 23 J.Meyers, Jüngste Wege und Ziele 17 f.
- 24 ders. ebd. 19
- 25 C.Sonnenschein, zitiert bei F.Pöggeler, Kath. Erwachsenenbildung 38
- 26 F.J.Koch, Volkshochschule und Weltanschauung 150
- 27 A.Rumpf, Volksbildungswesen 29
- 28 vgl. Anm. 17
- 29 siehe A.Pieper, Ziele und Wege der Arbeiterbildung 3
- 30 ders. ebd. 2
- 31 A.Pieper, Warum versagen 18
- 32 A.Pieper, Der Sinn 23
- 33 M.Gladbach 3.1920
- 34 A.Pieper, Zur staatsbürgerlichen Bildung 10

- 35 ders. ebd. 26
- 36 ders. ebd. 39
- 37 ders. ebd. 62
- 38 R.Reuter, Die Arbeitsweise in der Volkshochschule 57
- 39 ders. ebd. 58
- 40 R.Reuter, Idee und Wirklichkeit 77
- 41 M.Gladbach 1922
- 42 F.X.Walter, Art. Volksbildung Sp. 890
- 43 F.X.Walter, Bildungspflicht u. Katholizismus 33
- 44 ders. ebd. 46
- 45 ders. ebd. 47
- 46 ders. ebd. 47
- 47 ders. ebd. 66 f.
- 48 ders. ebd. 153
- 49 ders. ebd. 220
- 50 ders. ebd. 335
- 51 vgl. auch F.X.Walter, Art. Volksbildung Sp. 901: „Anteilnahme an den höchsten Gütern“.
- 52 H.Rolle, Bildungskrisis 169
- 53 ders. ebd. 169
- 54 J.Hönig, Von der Tragik 171
- 55 P.J.Kreuzberg, Die ländliche Volksbildung 8
- 56 L.Fusshöller, Die Idee der Volkshochschule 237
- 57 F.X.Eggersdorfer, Art. Bildung Sp. 478
- 58 G.Scherer, Sinngehalte des Erwachsenseins 97
- 59 vgl. H.Patt, Anton Heinen 475 u. 508
- 60 C.Dahn, Das pädagogische Werk Anton Heinens 116
- 61 D.Smet, in: Protokoll der III.Int. Konf. 15
- 62 B.Hanssler, in: Protokoll der III.Int.Konf. 19
- 63 F.Stippel, Grundlinien personaler Pädagogik 161
- 64 ders. ebd. 161
- 65 J.Schröteler, Sinn und Grenzen 278
- 66 vgl. ders. ebd. 275
- 67 F.X.Walter, Bildungspflicht u. Katholizismus 47
- 68 ders. ebd. 66
- 69 F.Brandts, Christentum und Arbeiterbildung 7
- 70 A.Heinen, Katholische Bildungswerte 9
- 71 vgl. F.X.Walter, Bildungspflicht u. Katholizismus 67
- 72 vgl. R.Reuter, Idee und Wirklichkeit 36
- 73 H.Rolle, Bildungskrisis 169
- 74 O.Müller, Volksbildungsabende 5
- 75 F.X.Walter, Art. Volksbildung Sp. 901
- 76 H.Rolle, Bildungskrisis 155
- 77 Dr.Bitter, Der Katholizismus u. die Volksbildungsbestr. 413
- 78 R.Reuter, Idee und Wirklichkeit 21
- 79 vgl. O.Müller, Volksbildungsabende 11
- 80 J.Meyers, Die jüngsten Wege und Ziele 17
- 81 A.Ehrhardt, Die Grundsätze 4
- 82 F.Bergenthal, Der Begriff der Erwachsenenbildung 170
- 83 F.X.Walter, Bildungspflicht u. Katholizismus 71
- 84 ders. ebd. 47
- 85 ders. ebd. 67
- 86 F.Hitze, zitiert in: E.Ritter, M.Gladbach und die Erwachsenenbildung 91
- 87 vgl. F.X.Walter, Bildungspflicht u. Katholizismus 66

88 Arbeitsunterlagen der VI.Int. Konf. 3

§ 8 Erwachsenenbildung als Lebenshilfe

- 1 K.Forster,Konfessionelle oder neutr. Erwachsenenb. 59
- 2 H.Hürten,Erwachsenenbildung 122
- 3 K.Forster,Konfessionelle oder neutr. Erwachsenenbildung 59
- 4 vgl. A.Heinen,Bildungsziel 224
- 5 E.Michel,Die geistesgeschichtl. Entwicklung 199
- 6 vgl. F.Föggeler,Art. Lebenshilfe Sp. 435 f.
- 7 vgl. K.Bozek,Anton Heinen 94
- 8 vgl. M.-Th.Starke,II.Int. Konf. 179
- 9 A.Wurm,Grundbegriffe der Volksbildung,M.Gladbach 1913
- 10 B.Hanssler,Erwachsenenbildung der Zukunft 89 (Hansslers Auffassung muss auf dem Hintergrund seiner Kritik am Gutachten des Deutschen Ausschusses v. 29.1.1960 gesehen werden)
- 11 K.Forster,Konfessionelle oder neutr. Erwachsenenbildung 60
- 12 H.Hürten,Erwachsenenbildung 122
- 13 A.Schardt,Die politische Situation 73
- 14 C.Hauptmann,Erwachsenenbildung und Lebenshilfe 47
- 15 W.Schulenberg,Art. Erwachsenenbildung Sp. 68
- 16 vgl. Zur Situation und Aufgabe (Gutachten) 204
- 17 I.H.v.Wessenberg,Über die Bildung 19
- 18 ders. ebd. 19
- 19 J.G.Breuer,Denkschrift 60; alle folgenden Zitate ebd.
- 20 E.Thrasolt,Dr.C.Sonnenschein 317
- 21 A.Wurm,Grundbegriffe der Volksbildung 18
- 22 ders. ebd. 17
- 23 ders. ebd. 34
- 24 ders. ebd. 18
- 25 ders. ebd. 18
- 26 ders. ebd. 18
- 27 ders. ebd. 86
- 28 ders. ebd. 98,vgl. auch 34
- 29 W.Niggemann,Selbstverständnis 333
- 30 vgl. E.Ritter,Die Volksbildung im dtsh. Aufbau 35 f.
- 31 vgl. W.Niggemann,Selbstverständnis 340 ff.
- 32 O.Müller,Die kath. Arbeitervereine 17
- 33 R.Reuter,Idee und Wirklichkeit 21
- 34 vgl. ders. ebd. 77
- 35 vgl. R.Reuter,Mannigfaltigkeit und Einheit 5 f.
- 36 ders. ebd. 5
- 37 A.Pieper,Volkshochschule und Partei 4
- 38 ders. ebd. 7
- 39 A.Pieper,Warum versagen die Gebildeten 20
- 40 J.Weigert,Volksbildung auf dem Lande 9
- 41 ders. ebd. 51
- 42 L.Teufelsbauer,Der Dorfpfarrer 25
- 43 L.Weismantel,Schule der Volkschaft 21
- 44 ders. ebd. 23
- 45 A.Heinen,Bildungsziel 225
- 46 A.Heinen,zitiert bei: H.Patt,Anton Heinen 292
- 47 H.Patt,Anton Heinen 480

- 48 A.Heinen,Bildungsziel 224
- 49 ders. ebd. 225
- 50 ders. ebd. 226
- 51 K.Bozek,Anton Heinen 94; vgl. den Abschnitt 'Nothilfe' 94-96
- 52 vgl. H.Patt,Anton Heinen 475
- 53 A.Heinen,Etwas vom Hohenrodter Bund 4
- 54 C.Dahm,Das pädagogische Werk 117
- 55 E.Michel,Geistesgeschichtl. Entwicklung 200
- 56 ders. ebd. 199
- 57 ders. ebd. 199
- 58 ders. ebd. 204
- 59 E.Michel,Weltanschauung und Erwachsenenbildung 195
- 60 Das Gutachten verrät eine gewisse Vorliebe für den Erwachsenenbildungsbegriff der Lebenshilfe.
- 61 A.Beckel,Art. Erwachsenenbildung Sp. 28 f.
- 62 vgl. Abschnitt 3 des Gutachtens 'Lebenshilfe' 204-207
- 63 vgl. B.Hanssler,Erwachsenenbildung der Zukunft 89
- 64 ders. ebd. 89
- 65 ders. ebd. 91
- 66 ders. ebd. 91
- 67 ders. ebd. 89
- 68 ders. ebd. 90
- 69 vgl. B.Hanssler,in: Protokoll der III.Int. Konf. 20
- 70 W.Dirks,Die öffentliche Bedeutung 322; hier auch alle folgenden Zitate.
- 71 F.Pöggeler,Das Selbstverständnis der Erwachsenenb. 93
- 72 ders. ebd. 98; Pöggeler scheint in dieser Formulierung von Alfred Petzelt beeinflusst: Bildung „will,dass der Mensch, unter welchen Besonderungen er auch stünde,richtig leben lernt“. (Alfred Petzelt,Wissen und Haltung,Freiburg 2.1963 84; die erste Auflage erschien 1955)
- 73 vgl. ders. ebd. 93
- 74 F.Pöggeler,Zur Methodik der Erwachsenenbildung 67
- 75 F.Pöggeler,in: Arbeitsunterlagen d. VI.Int. Konf. 54
- 76 ders. ebd. 54
- 77 F.Pöggeler,Das Selbstverständnis 100
- 78 I.Zangerle,in: Arbeitsunterlagen d. VI.Int.Konf. 7
- 79 I.Zangerle,Erwachsenenbildung und Kulturpflege 134
- 80 ders. ebd. 135
- 81 H.Hürten,Erwachsenenbildung - Aufgabe d. Staates 122
- 82 G.Seifert,in: Protokoll der III.Int. Konf. 19
- 83 K.Forster,Konfessionelle od. neutrale Erwachsenenbildung 60
- 84 ders. ebd. 59
- 85 Bildungsprogramm der Kolpingsfamilie 7
- 86 A.Stiefvater,Bildung heute (Sonderdr.) 5
- 87 vgl. G.Scherer,Anthropologische Aspekte der Erwachsenenb. 92
- 88 W.Niggemann,Selbstverständnis 9 f.
- 89 vgl. Akten des II.Vat. Konzils:'Die Kirche in der Welt von heute' Nr. 4-9
- 90 K.Forster,Konfessionelle od. neutr. Erwachsenenbildung 59
- 91 ders. ebd. 62
- 92 vgl. Informationen für die Bundesarbeitsgemeinschaft der Kath. Erwachsenenbildg. (Bonn) Nr. 13 Jg.1962 1
- 93 I.Zangerle,in: Arbeitsunterlagen d.VI.Int.Konf. 11

§ 9 Intensive Erwachsenenbildung

- 1 vgl. u.a. auch folgende Literatur: W.Flitner, Extensive u. intensive Volksbildung 3,9; W.Hofmann, Gestaltende Volksbildung 14 f.; A.Lampa, Kritisches zur Volksbildung 16-18; J.Wagner, Analyse des Bildungsbegriffes 13 ff.
- 2 R.M.Vogel, Volksbildung im ausgehenden 19.Jhdt., Stuttgart 1959; vgl. 104
- 3 vgl. F.Balser, Anfänge der Erwachsenenbildung 216
- 4 vgl. W.Flitner, Extensive und intensive Volksbildung 3
- 5 K.G.Fischer, Wo steht die Erwachsenenbildg. 48
- 6 C.Sonnenschein, Die sozialstudentische Bewegung 6
- 7 C.Sonnenschein, Die Notwendigkeit 13
- 8 H.Raskop, Die deutsche Volksbildungsbewegung 168
- 9 In ähnlicher Weise äussern sich auch E.Michel, Volksbildung 355 u. L.Neundörfer, Triebfedern der Erwachsenenbildung 212
- 10 B.Rang, Volk und Volksbildung 149
- 11 L.Neundörfer, Triebfedern der Erwachsenenbildung 212
- 12 H.Raskop, Die deutsche Volksbildungsbewegung 168
- 13 A.Wurm, Grundsätze der Volksbildung 41
- 14 ders. ebd. 50
- 15 erschienen als Heft 4 der 'Schriften der Zentralstelle für volkstümliches Büchereiwesen', Leipzig 1916
- 16 vgl. H.Patt, Anton Heinen 127
- 17 In der 1. Aufl. (M.Gladbach 1914) vertritt Heinen noch die extensive Volksbildung.
- 18 A.Heinen, zitiert in: E.Ritter, Die kath.-soz. Bewegung 431
- 19 ders. ebd. 432
- 20 E.Ritter, Die kath.-soz. Bewegung 432
- 21 W.Niggemann, Selbstverständnis 180
- 22 nach Protokoll, zitiert bei W.Niggemann, Selbstverständnis 141
- 23 W.Spael, Das Buch im Geisteskampf 355 u. 358
- 24 vgl. I.Zangerle, Erwachsenenbildg.u.Kulturpflege 133
- 25 A.Pieper, zitiert bei E.Ritter, Die kath.-soz. Bewegung 431
- 26 F.Pöggeler, Mit dem Blick zur Welt 204
- 27 ders. ebd. 205
- 28 K.Bozek, Anton Heinen 110
- 29 ders. ebd. 111
- 30 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 195
- 31 L.Neundörfer, Triebfedern der Erwachsenenbildg. 213
- 32 vgl. ders. ebd. 215
- 33 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 210
- 34 ders. ebd. 199
- 35 vgl. ders. ebd. 195
- 36 K.Bozek, Anton Heinen 111
- 37 vgl. R.v.Erdberg, Das freie Volksbildungswesen 29
- 38 W.Hofmann, Gestaltende Volksbildung 15
- 39 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 199
- 40 R.v.Erdberg, Fünfzig Jahre 39
- 41 vgl. R.v.Erdberg, Die Grundbegriffe der Volksbildung 366
- 42 A.Pieper, Der Sinn der Standes- u. Jugendvereine 6
- 43 A.Pieper, Zur staatsbürgerlichen Bildung 39
- 44 A.Heinen, zitiert bei H.Patt, Anton Heinen 341
- 45 J.Hüttenbügel, Volksbildung und Bücherei 79
- 46 M.R.Vogel, Volksbildung im 19.Jhdt. 109

- 47 C.Dahm, Das pädagogische Werk 122
- 48 vgl. E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 199
- 49 W.Niggemann, Selbstverständnis 129
- 50 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 200
- 51 A.Heinen, zitiert bei H.Patt, Anton Heinen 289
- 52 A.Heinen, Bildungsziel 218
- 53 A.Heinen, zitiert bei K.Bozek, Anton Heinen 111
- 54 vgl. R.v.Erdberg, Das freie Volksbildungswesen 1
- 55 R.v.Erdberg, Fünfzig Jahre 39
- 56 H.Getzeny, Die Aufgaben der Volksbildung 9
- 57 ders. ebd. 9
- 58 M.Scheler, Die Formen des Wissens 11
- 59 ders. ebd. 8
- 60 E.Michel, Volksbildung 355
- 61 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 195
- 62 ders. ebd. 196
- 63 ders. ebd. 199
- 64 W.Flitner, Extensive und intensive Volksbildung 3
- 65 A.Lampa, Kritisches zur Volksbildung 16
- 66 v.Erdberg/Bäuerle, Volksbildung 18
- 67 vgl. R.v.Erdberg, Fünfzig Jahre 39
- 68 C.J.Schuhmacher, Die Stellung der dtsh. Katholiken 167
- 69 vgl. E.Ritter, Ziele und Wege 31
- 70 A.Pieper, Von der Arbeiterbewegung 34
- 71 A.Pieper, Der Sinn der Standes- u. Jugendvereine 6
- 72 A.Pieper, Von der Arbeiterbewegung 49
- 73 ohne Verfasser, Die Heimvolkshochschule 6
- 74 E.Ritter, Volksbildungsbewegung in Deutschland 18
- 75 vgl. E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 208
- 76 A.Wurm, Grundsätze der Volksbildung 50
- 77 vgl. A.Rumpf, Volksbildungswesen 29
- 78 F.Pöggeler, Das Phänomen Anton Heinen 138
- 79 F.Schneider, Katholisches Kulturgut 7
- 80 W.Spael, Die schöne Literatur 77
- 81 A.Heinen, Bildungsziel 226
- 82 A.Heinen, Katholische Bildungswerte 9
- 83 A.Wurm, Grundsätze der Volksbildung 41
- 84 A.Malsbenden, Bildungsaufgaben des Buches 91
- 85 M.Scheler, Die Formen des Wissens 11
- 86 Ph.Dessauer, Vom Sinn 7
- 87 vgl. hierzu u.a. A.Lampa, Kritisches zur Volksbildung 16,
W.Hofmann, Gestaltende Volksbildung 14 u. R.v.Erdberg, Fünf-
zig Jahre 39
- 88 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 209
- 89 L.v.Wiese, Soziologie des Volksbildungswesens 27
- 90 E.Ritter, zitiert bei W.Niggemann, Selbstverständnis 180; vgl.
auch E.Ritter, Die kath.-soz. Bewegung 435.
- 91 F.Pöggeler, Katholische Erwachsenenbildung 56
- 92 siehe bei A.Rumpf, Der Borromäusverein 13
- 93 L.Teufelsbauer, Der Dorpfarrer als Volksbildner 42
- 94 A.Pieper, Der Sinn der Standes- u. Jugendvereine 6
- 95 A.Pieper, Von der Arbeiterbewegung 34
- 96 A.Pieper, Der Sinn der Standes- u. Jugendvereine 6
- 97 A.Rumpf, Volksbildungswesen 6
- 98 M.-Th.Starke, Soziale Erwachsenenbildung 25

- 99 A.Heinen, zitiert bei E.Ritter, Die kath.-soziale Bewegung 431
- 100 A.Heinen, Sinn und Zwecke 67
- 101 A.Heinen, zitiert bei H.Patt, Anton Heinen 341
- 102 ders. ebd. 341
- 103 A.Heinen, Sinn und Zwecke 68
- 104 A.Heinen, Bildungsziel 224
- 105 ders. ebd. 218
- 106 R.v.Erdberg, zitiert in: A.Heinen, Bildungsziel 224
- 107 A.Heinen, Feierabende Bd.1 89
- 108 A.Heinen, Führergeschlecht 15
- 109 vgl. Pieper/Raskop, Totale Bildung 48
- 110 F.Pöggeler, Katholische Erwachsenenbildung 139
- 111 ders. ebd. 141
- 112 H.Patt, Anton Heinen 475
- 113 vgl. Anm. 88 dieses Paragraphen
- 114 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 23
- 115 ders. ebd. 23
- 116 Die Vermutung, dass R.Guardini seine Anregungen zu diesen Formulierungen aus der kath. Erwachsenenbildungstheorie der intensiven Richtung empfangen haben könnte, wäre einer Überprüfung wert.
- 117 E.Michel, Geistesgeschichtl. Entwicklung 202
- 118 W.Niggemann, Selbstverständnis 129; Niggemann vertritt hier eine Auffassung, der man deshalb nicht zustimmen kann, weil die kath. Erwachsenenbildung in ihren besten Vertretern immer wieder auf die Bildung in Gemeinschaft hingewiesen und -gewirkt hat.
- 119 ders. ebd. 129
- 120 E.Michel, Zeit-Theater 359
- 121 J.Hüttenbügel, Volksbildung und Bücherei 79
- 122 L.Leundörfer, Triebfedern der Erwachsenenbildung 214
- 123 H.Raskop, Die deutsche Volksbildungsbewegung 168
- 124 W.Niggemann, Selbstverständnis 129
- 125 H.Raskop, Die deutsche Volksbildungsbewegung 168

§ 10 Personale Erwachsenenbildung

- 1 vgl. dazu auch folgende Literatur: W.Böhme, Der christl. Beitrag 544; R.v.Erdberg, Die Grundbegriffe 387; ders., Freies Volksbildungswesen 143, 145 f.; v.Erdberg/Bäuerle, Volksbildung 64 f., 68; Europäische Erwachsenenbildungskonferenz 9, 19; O.Frick, Das Wesen der wahren Bildung 16-18; F.Hummel, Was lässt sich zur Pflege 54; W.Picht, Das Schicksal der Volksbildung 71; E.Rosenstock, Protestantismus u. Volksbildung 3; O.Stählin, Der soziale Gedanke 11
- 2 F.Stippel, Grundlinien personaler Pädagogik 152; siehe dort auch die historische Analyse.
- 3 L.v.Wiese, Soziologie des Volksbildungswesens 24
- 4 vgl. E.Feifel, Anthropologische Strukturen 14 ff.
- 5 E.Michel, Der Partner Gottes 162
- 6 J.Bernhart, Wissen und Bildung 106
- 7 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 18
- 8 ders. ebd. 33

- 9 R.Guardini, zitiert bei H.Stragholz, Der mündige Christ 13
- 10 J.Pieper, Verteidigungsrede 63
- 11 F.Stippel, Grundlinien personaler Pädagogik 163
- 12 vgl. Akten d. II.Vat.Konzils, Pastoralkonstitution Nr.12
- 13 vgl. C.A.Werner, Die psycholog. u.soziolog. Voraussetz. 9
- 14 vgl. O.Mauer, Bildungsgesellschaft 227
- 15 H.Stragholz, Der mündige Christ 15
- 16 ders. ebd. 15
- 17 A.Beckel, Die Freiheit der Erwachsenenbildung 73
- 18 F.Pöggeler, Erwachsenenbildung als Abenteuer 44
- 19 vgl. H.Reiring, Freie Zeit 35
- 20 vgl. B.Hanssler, Zur inneren Lage 67
- 21 vgl. L.v.Wiese, Soziologie des Volkswesens 24 u.F. Pöggeler, Art. Erwachsenenbildung Sp. 1057
- 22 vgl. J.Hüttenbügel, Volksbildung 78
- 23 J.Bernhart, Wissen und Bildung 106
- 24 ders. ebd. 109
- 25 F.Pöggeler, in: Protokoll der II.Int.Konf. 16
- 26 vgl. R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung 42
- 27 vgl. H.Patt, Anton Heinen 476
- 28 B.Hanssler, Erwachsenenbildung der Zukunft 89 f.
- 29 J.Duss-von Werdt, in: Arbeitsunterlagen d.II.Int. Konf. 1
- 30 F.Stippel, Grundlinien personaler Pädagogik 163
- 31 B.Hanssler, Erwachsenenbildung der Zukunft 89
- 32 F.Stippel, Grundlinien personaler Pädagogik 163
- 33 M.Scheler, Die Formen des Wissens und die Bildung 12
- 34 ders. ebd. 13
- 35 F.Stippel, Grundlinien personaler Pädagogik 165
- 36 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung 40
- 37 F.Stippel, Grundlinien personaler Pädagogik 167
- 38 Guardini/Bollnow, Begegnung und Bildung 23
- 39 B.Hanssler, Erwachsenenbildung der Zukunft 90
- 40 J.Hüttenbügel, Volksbildung 79
- 41 K.Forster, Konfessionelle od. neutr. Erwachsenenb. 59
- 42 C.A.Werner, Die psycholog. und soziolog. Voraussetzungen 9
- 43 F.Balser, Die Anfänge der Erwachsenenbildung 216
- 44 W.E.v.Ketteler, Schriften Bd.3 116
- 45 ders. ebd. 117
- 46 E.Ritter, Die Volksbildung im dtsh. Aufbau 44
- 47 F.Themann, Die deutsche Volkshochschule 187
- 48 F.X.Gruber, Soziale Hochschule 25
- 49 ders. ebd. 14
- 50 A.Dyroff, Die deutschen Katholiken 2
- 51 R.Reuter, Die Arbeitsweise in der Volkshochschule 62
- 52 ders. ebd. 62
- 53 vgl. R.Reuter, Art. Volksbildung Sp. 2 (Sonderdruck)
- 54 R.Reuter, Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit? 7 f.
- 55 M.Scheler, Universität und Volkshochschule 163
- 56 M.Scheler, Die Formen des Wissens 22
- 57 A.Heinen, Die Persönlichkeit des Volkswildners 131
- 58 A.Heinen, Das Problem der Arbeiterbildung 337
- 59 I.Herwegen, Das kath. Bildungsideal 10
- 60 A.Rumpf, Volkswildnungswesen 28
- 61 A.Rumpf, Bildungswesen 2
- 62 ders. ebd. 3

- 63 A.Rumpf, Alte und neue Büchereitheorien 1
- 64 vgl. P.J.Kreuzberg, Die ländliche Volksbildung 8
- 65 ohne Verfasser, Zehn Jahre ZBA 122
- 66 F.Bergenthal, Der Begriff der Erwachsenenbildung 179
- 67 ders. ebd. 172
- 68 J.Leb, Gedanken zur Volksbildung 5
- 69 G.Raederscheidt, Art. Erwachsenenbildung Sp. 1014
- 70 J.M.Nielen, zitiert bei K.Lingenhoff, Gespräch über Erwachsenenbildung 95
- 71 B.Hanssler, Zur inneren Lage 66
- 72 vgl. A.Liegé, Mündig in Christus 17
- 73 H.Stragholz, Der mündige Christ 16
- 74 H.Beck, in: A.Claude, Bildung und personale Verantwortung 235
- 75 E.Seifert, zitiert in: Protokoll der II.Int. Konf. 22
- 76 K.Forster, Konfessionelle od. neutrale Erwachsenenb. 59
- 77 ders. ebd. 60
- 78 ders. ebd. 59
- 79 Bildungsprogramm und bildungspolitische Forderungen der Deutschen Kolpingsfamilie 7
- 80 Akten des II.Vat. Konzils: Erklärung über die christliche Erziehung Nr.1
- 81 L.Kerstiens, Der gebildete Mensch 22
- 82 Arbeitsunterlagen der VI.Int.Konf. 3
- 83 vgl. den vorhergehenden Abschnitt: Erwachsenenbildung als personale Selbstverwirklichung.
- 84 vgl. F.Stippel, Grundlinien personaler Pädagogik 152

§ 11 Volksbildung als Volk-Bildung

- 1 vgl. hierzu auch folgende Literatur: v.Erdberg/Bäuerle, Volksbildung 29, 61, 63 u.68; R.v.Erdberg, Fünfzig Jahre 9, 43 u.85; W.Hofmann, Gestaltende Volksbildung 8; E.Rosenstock, Protestantismus und Volksbildung 17; H.Tietgens, Zum Aufgabenverständnis 670; ders., Zukunftsaspekte der Erwachsenenbildung 163; C.A.Werner, Die psychologischen u. soziolog. Voraussetzungen 84 u.112 f.; D.Kappe, Volksbildung und Volk= bildung, Phil. Diss. Münster 1964
- 2 M.Linnenborn, Romantische Erziehung Sp. 1137
- 3 W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 20
- 4 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 187
- 5 F.J.v.Buss, Die Reform der kath. Gelehrtenbildung 11
- 6 ders. ebd. 13
- 7 W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 58
- 8 Nicht erst durch Hermann Herz (1918), wie W.Niggemann annimmt (ders., Selbstverständnis 267).
- 9 vgl. W.Niggemann, Selbstverständnis 267 f.
- 10 K.Brüls, Geschichte des Volksvereins 52
- 11 A.Heinen, Lebenserinnerungen (unveröffentlicht) 75, zitiert nach C.Dahm, Sinn und Bedeutung der Erwachsenenbildung 41
- 12 F.Pöggeler, Hohenrodt 135
- 13 E.Ritter, Die kath.-soz. Bewegung 433
- 14 M.-Th.Starke, Anthropologie und Erwachsenenbildung 44
- 15 Die Reichsschulkonferenz 1920 725
- 16 vgl. E.Filthaut, Deutsche Katholikentage 271 u.274 (Georg

- und Adam Stegerwald)
- 17 E.Michel, Der Partner Gottes, Heidelberg 1946
 - 18 E.Thrasolt, Dr.C.Sonnenschein 108
 - 19 ders. ebd. 108
 - 20 ders. ebd. 114
 - 21 ders. ebd. 317
 - 22 C.Sonnenschein, Die sozialstudentische Bewegung 6
 - 23 ders. ebd. 7
 - 24 ders. ebd. 6
 - 25 C.Sonnenschein, Notizen H.8 24
 - 26 vgl. K.Brüls, Geschichte des Volksvereins 52
 - 27 F.J.Koch, Volkshochschule und Weltanschauung 151
 - 28 E.Ritter, Die Volksbildung im deutschen Aufbau 7
 - 29 ders. ebd. 10
 - 30 ders. ebd. 15
 - 31 ders. ebd. 16
 - 32 ders. ebd. 18
 - 33 ders. ebd. 30
 - 34 ders. ebd. 30
 - 35 ders. ebd. 36
 - 36 ders. ebd. 37
 - 37 ders. ebd. 6
 - 38 ders. ebd. 43
 - 39 ders. ebd. 40
 - 40 ders. ebd. 38
 - 41 ders. ebd. 43
 - 42 E.Ritter, Ziele und Wege der Volksbildung 25
 - 43 ders. ebd. 26
 - 44 ders. ebd. 27
 - 45 E.Ritter, Volksbildung im deutschen Aufbau 36
 - 46 E.Ritter, Ziele und Wege der Volksbildung 30
 - 47 E.Ritter, Die Volksbildungsbewegung 24
 - 48 ders. ebd. 24
 - 49 E.Ritter, Die Einheit der dtsh.Volksbildungsbewegung 33
 - 50 E.Ritter, Volksbildung und ihre Organisation 197
 - 51 ders. ebd. 197
 - 52 E.Ritter, Die Einheit d.dtsch.Volksbildungsbewegung 33
 - 53 A.Pieper, Volksbildungsbestrebungen 4
 - 54 A.Pieper, Der Sinn der Standes- u. Jugendvereine 6
 - 55 ders. ebd. 22
 - 56 ders. ebd. 56
 - 57 A.Pieper, Standwerdung 22
 - 58 vgl. A.Pieper, Das Standwerden 6 f.
 - 59 A.Pieper, Warum versagen die Gebildeten 20
 - 60 ders. ebd. 20
 - 61 A.Pieper, Von der Arbeiterbewegung 49
 - 62 A.Pieper, Kleine Studierzirkel 2
 - 63 A.Pieper, Zur staatsbürgerlichen Bildung 28
 - 64 A.Pieper, Volkshochschule und Partei 7
 - 65 ders. ebd. 7
 - 66 ders. ebd. 10
 - 67 ders. ebd. 11
 - 68 A.Pieper, Warum versagen die Gebildeten 20
 - 69 A.Pieper, Kleine Studierzirkel 6
 - 70 A.Pieper, Zur staatsbürgerlichen Bildung 28

- 71 A.Pieper, Volkshochschule und Partei 11
- 72 ders. ebd. 12
- 73 A.Pieper, Gemeinschaftsgeist im Wiederaufbau 4
- 74 ders. ebd. 3
- 75 A.Pieper, Berufsgedanke 16
- 76 ders. ebd. 119
- 77 ders. ebd. 120
- 78 ders. ebd. 11
- 79 ders. ebd. 13
- 80 A.Heinen, Familienkultur 3
- 81 K.Bozek, Anton Heinen 96
- 82 A.Heinen, Briefe an einen Landlehrer 8
- 83 A.Heinen, zitiert bei K.Bozek, Anton Heinen 96
- 84 ders., zitiert ebd. 97
- 85 A.Heinen, Sinn und Zwecke 66
- 86 R.Reuter, Idee und Wirklichkeit 77
- 87 ders. ebd. 77
- 88 R.Reuter, Die Arbeitsweise der Volkshochschule 59
- 89 R.Reuter, Art. Volksbildung Sp. 2 (Sonderdr.)
- 90 R.Reuter, Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit? 9
- 91 L.Weismantel, Schule der Volkschaft 21
- 92 ders. ebd. 21
- 93 Der ZBA war an dieser Schule beteiligt (vgl. B.Marschall, Der ZBA im Jahre 1928 30); die Schule war ein „Begegnungszentrum für alle...die eine Volksreform aus den Kräften des Glaubens, der Kunst und der Bildung erhofften“. (F.Pögge-ler, Zum Tode Leo Weismantels 217)
- 94 L.Weismantel, Schule der Volkschaft 28
- 95 ders. ebd. 23
- 96 ders. ebd. 23
- 97 ders. ebd. 28
- 98 B.Marschall, Volksbildungsarbeit 9
- 99 A.Malsbenden, Bildungsaufgaben 99
- 100 E.J.Müller, Musik und Volksbildung 109
- 101 G.Schreiber, Die Bildungsaufgaben des Katholizismus 152
- 102 J.Antz, Katholizismus und Volksbildung 270
- 103 L.Teufelsbauer, Der Dorfpfarrer als Volksbildner 25
- 104 Zitat bei: W.Spael, Das Buch im Geisteskampf 295 (aus: Die Bücherwelt, Bonn 1925)
- 105 J.Mumbauer, zitiert bei W.Spael, Das Buch im Geisteskampf 301 f.
- 106 H.Getzeny, Volkstumpfpflege in d.mod.Volksbildung 71
- 107 ders. ebd. 72
- 108 ders. ebd. 75
- 109 ders. ebd. 71
- 110 H.Getzeny, Volkstumpfpflege in d.mod.Volksbildung 10
- 111 ders. ebd. 10 f.
- 112 J.Joos, Volksverein und Gegenwart 55
- 113 B.Rang, Volk und Volksbildung 149
- 114 ders. ebd. 149
- 115 ders. ebd. 151
- 116 ders. ebd. 152
- 117 E.Michel, Die geistesgeschichtl. Entwicklung 207
- 118 E.Michel, Zeit-Theater 355
- 119 ders. ebd. 356

- 120 ders. ebd. 355
- 121 ders. ebd. 355
- 122 E.Michel, Der Partner Gottes 205
- 123 ders. ebd. 209
- 124 P.J.Kreuzberg, Die ländliche Volksbildung 8
- 125 ders. ebd. 9
- 126 ders. ebd. 9
- 127 ders. ebd. 8 (Zitat Anton Heinens)
- 128 ohne Verfasser, Zehn Jahre ZBA 122
- 129 W.Vosswinkel, Die ländliche Volkshochschule 260
- 130 L.Fusshöller, Die Idee der Volkshochschule 234
- 131 ders. ebd. 237
- 132 F.Bergenthal, Der Begriff der Erwachsenenbildung 182
- 133 ders. ebd. 183
- 134 ders. ebd. 183
- 135 Pieper/Raskop, Totale Bildung 53, Anmkg.1
- 136 dies. ebd. 53
- 137 dies. ebd. 54
- 138 dies. ebd. 55
- 139 J.Wittig, Volksglaube 8
- 140 ders. ebd. 8
- 141 ders. ebd. 8 f.
- 142 W.Niggemann, Selbstverständnis 30
- 143 vgl. die unterschiedliche Verwendung beispielsweise bei J.Wittig, Volksglaube 8; J.Weigert, Die Volksbildung auf dem Lande 14 f.; E.Ritter, Die Volksbildung im dtsh.Aufbau 10,36; B.Rang, Volk und Volksbildung 151 f.; A.Pieper, Berufsgedanke 16,119; E.Michel, Geistesgeschichtliche Entwicklung 207; E.Ritter, Ziele u. Wege der Volksbildung 25
- 144 J.Schröteler, Sinn und Grenzen 264 Anmkg.
- 145 vgl. S.160 dieser Untersuchung
- 146 J.Schröteler, Sinn und Grenzen 264 Anmkg.; vgl. auch W.Hofmann, Menschenbildung, Volksbildung, Arbeiterbildung 66
- 147 vgl. E.Ritter, Volksbildung im dtsh. Aufbau 43
- 148 E.Michel, Volksbildung als Bildung zum Volk 358
- 149 ders. ebd. 359
- 150 P.Kammer, Über den Begriff der Bildung 72
- 151 F.Föggeler, Katholische Erwachsenenbildung 88
- 152 vgl. W.Hofmann, Menschenbildung, Volksbildung 66
- 153 vgl. E.Ritter, Volksbildung im dtsh. Aufbau 43 u. A.Rumpf, Volksbildungswesen 29
- 154 vgl. J.Schröteler, Sinn und Grenzen 264 Anmkg.
- 155 W.Siehoff, Volkshochschule und Christentum 15
- 156 Zur Situation und Aufgabe (Gutachten) 165
- 157 B.Rang, Volk und Volksbildung 152; vgl. auch R.Grosche, Grenzen der Volksbildung 61
- 158 J.Hüttenbügel, Volksbildung u. kath. Büchereiarbeit 78
- 159 Pieper/Raskop, Totale Bildung 53 Anm.1
- 160 F.Föggeler, Das Phänomen Anton Heinen 136
- 161 vgl. F.Bergenthal, Der Begriff der Erwachsenenbildung 182 f.
- 162 A.Rumpf, Volksbildungswesen 29
- 163 A.Rumpf, Bildungswesen 5
- 164 vgl. E.Ritter, Volksbildung im dtsh. Aufbau 5
- 165 F.Föggeler, Katholische Erwachsenenbildung 56 f.
- 166 ders. ebd. 57

- 167 F.Pöggeler, Das Phänomen Anton Heinen 136
- 168 F.Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 212
- 169 H.Getzeny, Volkstumpfpflege in der mod. Volksbildung 73
- 170 W.Niggemann, Selbstverständnis 298
- 171 vgl. ders. ebd. 298
- 172 ders. ebd. 270
- 173 F.Pöggeler, Hohenrodt 135
- 174 F.Pöggeler, Katholische Erwachsenenbildung 59 (Pöggeler spricht hier von der Unterdrückung Leo Weismantels)

§ 12 Die Idee der totalen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung

- 1 Pieper/Raskop, Totale Bildung. Die Grundformen ihrer Verwirklichung: Führerbildung und Volksbildung, Paderborn 1935
- 2 vgl. zum Vorhergehenden: A.Kautz, Wilh.v.Humboldt Sp.781
- 3 M.Scheler, Universität und Volkshochschule 163
- 4 M.Scheler unterscheidet sog. Wesenswissen vom Leistungswissen.
- 5 M.Scheler, Universität und Volkshochschule 163
- 6 A.Pieper, Volkshochschule und Partei 4
- 7 ders. ebd. 4
- 8 ders. ebd. 5
- 9 ders. ebd. 7
- 10 C.J.Schuhmacher, Die Stellung der dtsh. Katholiken 167
- 11 A.Rademacher, Katholische Bildung 551
- 12 F.Bergenthal, Der Begriff der Erwachsenenbildung 176
- 13 J.Pieper, Verteidigungsrede für die Philosophie 71
- 14 Pieper/Raskop, Totale Bildung 5
- 15 dies. ebd. 5
- 16 Die hier so genannte Führerbildung, auf abstrakt-allgemeinbegrifflichem Wissen fundiert, ist als sog. Elitebildung erstmals bewusst in der intensiven Volksbildung (siehe z. B. Anton Heinen) gepflegt worden; sie findet sich u.a. bei A.Heinen, Bildungsziel u. Bildungsproblem 227; J.Joos, Volksverein und Gegenwart 56; Joh.v.d.Velden, Zeitgemässe Volksvereinsarbeit 59 und neuerdings bei B.Dreher, Seelsorge und Erwachsenenbildung 4; allerdings liegt bei allen Genannten ein anderes Verständnis als bei Pieper/Raskop zugrunde.
- 17 Pieper/Raskop, Totale Bildung 5
- 18 dies. ebd. 9; vgl. die Ähnlichkeit der Formulierung mit derjenigen bei M.Scheler, Universität und Volkshochsch. 163 Anmkg. 5
- 19 dies. ebd. 9
- 20 dies. ebd. 18
- 21 dies. ebd. 19
- 22 dies. ebd. 21
- 23 dies. ebd. 21
- 24 dies. ebd. 22
- 25 dies. ebd. 26
- 26 dies. ebd. 33
- 27 Letztere Form der totalen Bildung wird in den folgenden Darlegungen beiseite gelassen.
- 28 dies. ebd. 37

- 29 dies. ebd. 41
- 30 dies. ebd. 49
- 31 vgl. dies. ebd. 53 (eine Begründung fehlt)
- 32 dies. ebd. 48 („Führerbildung ist die Verwirklichung der totalen Bildung auf der Stufe des allgemeinbegrifflichen Erkennens und der ihm zugeordneten Weise des In-der-Welt-seins“.)
- 33 R.Reuter,Idee und Wirklichkeit 35
- 34 ders. ebd. 36
- 35 H.Tenhumberg,Probleme der Erwachsenenbildung 28
- 36 H.Tenhumberg,Zur Lage und Aufgabe 7
- 37 ders. ebd. 7
- 38 B.Dreher,Seelsorge und Erwachsenenbildung 4
- 39 R.Schwarz,Wissenschaft und Bildung 40;hier auch die folgenden Zitate.
- 40 ders. ebd. 40
- 41 Ph.Dessauer,Vom Sinn und von der Notwendigkeit 12
- 42 ders. ebd. 15
- 43 in: Erwachsenenbildung Jg.8(1962)H.2 91
- 44 F.Pöggeler,Inhalte der Erwachsenenbildung 6
- 45 ders. ebd. 6
- 46 ders. ebd. 6
- 47 Arbeitsunterlagen der VI.Int. Konf. 14
- 48 A.Stiefvater,Bildung heute 3 (Sonderdruck)
- 49 J.Pieper,Verteidigungsrede f.d.Philosophie 71
- 50 E.Ritter,Die Volksbildung im dtsh. Aufbau 36
- 51 Einer mündlichen Mitteilung zufolge (Fr.Pöggeler) soll J. Pieper geäußert haben,dass er heute nicht mehr so formulieren würde.
- 52 Pieper/Raskop,Totale Bildung 48
- 53 H.Tenhumberg,Probleme der Erwachsenenbildung 28

§ 13 Partnerschaftlich-dialogische Erwachsenenbildung

- 1 R.Padberg,Der Mensch im bildenden Dialog 11
- 2 F.Pöggeler,Die Partnerschaft in der Erwachsenenbildung 45
- 3 E.Michel,Der Partner Gottes 100
- 4 ders. ebd. 100
- 5 ders. ebd. 101
- 6 R.Padberg,Der Mensch als Partner 29
- 7 J.M.Nielen,zitiert in: K.Lingenhoff,Gespräch über Erwachsenenbildung 46
- 8 vgl. F.Pöggeler,Die Partnerschaft in der Erwachsenenb. 46
- 9 Guardini/Bollnow,Begegnung und Bildung 9
- 10 ders. ebd. 13
- 11 ders. ebd. 20
- 12 vgl. ders. ebd. 23
- 13 O.F.Bollnow,ebd. 41
- 14 ders. ebd. 48
- 15 ders. ebd. 49
- 16 ders. ebd. 50
- 17 Gerade das letztere Moment veranlasst Bollnow,den Begriff der Begegnung enger zu fassen als Guardini.
- 18 Guardini/Bollnow,Begegnung und Bildung 34

- 19 vgl. M.Buber, Reden über Erziehung 37 f.
- 20 vgl. ders. ebd. 44
- 21 A.Heinen veröffentlichte in 'Sinn und Zwecke der Erziehung und Bildung'(1924) seine Konzeption ein Jahr vor M.Bubers Rede über das Erzieherische'(1925) und vier Jahre vor R. Guardinis 'Grundlegung der Bildungslehre'(1928).
- 22 S.143 dieser Untersuchung
- 23 vgl. A.Heinen, Sinn und Zwecke 66
- 24 A.Heinen, Die städtische Abendvolkshochschule 622
- 25 A.Heinen, Die Persönlichkeit des Bildners 565
- 26 A.Heinen, Sinn und Zwecke 66
- 27 ders. ebd. 66
- 28 K.Bozek, Anton Heinen 117; vgl. hier den Abschnitt 'Das Gespräch als methodische Form' S.117-119
- 29 A.Heinen, Die Welt des Konkreten 54
- 30 A.Heinen, Die Persönlichkeit des Bildners 561
- 31 vgl. H.Ruster, Das moderne Bildungsproblem 41 f.
- 32 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre (Erstveröffentlichung 1928)
- 33 ders. ebd. 36
- 34 ders. ebd. 33
- 35 ders. ebd. 34
- 36 vgl. R.Guardini, Unterscheidung des Christlichen 365
- 37 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 35
- 38 H.Döpp-Vorwald, R.Guardinis Grundlegung der Bildungslehre 91
- 39 F.Pöggeler, Die Partnerschaft i.d.Erwachsenenbildg. 34
- 40 ders. ebd. 34
- 41 vgl. Art.Partnerschaft in: Arbeitsunterlagen der VI.Int. Konf. 65 f.
- 42 F.Pöggeler, Die Partnerschaft 41
- 43 F.Stauber, Das Bildungsseminar, zitiert in: Arbeitsunterl.d. VI.Int.Konf. 38
- 44 I.Zangerle, Die methodische Grundsubstanz der Erwachsenenbildung 122
- 45 Art. Partnerschaft in: Arbeitsunterl. d.VI.Int.Konf. 66
- 46 H.Zöpfl, Bildung, Erziehung u. Unterricht 95
- 47 W.Leirmann, zitiert in: A.Claude, Bildung und personale Verantwortung 236
- 48 vgl. B.Dreher, Das II.Vat.Konzil und die kath. Erwachsenenbildung 70 f. Dreher spricht von der „Dynamik des Dialogs“; auch die 'Pastoralkonstitution' stellt in Nr.92 die Notwendigkeit des Dialogs heraus.
- 49 F.Pöggeler, in: Erwachsenenbildung Jg.13 (1967) H.3 188
- 50 W.Niggemann, Programmierte Instruktion 100
- 51 ders. ebd. 100

§ 14 Christlich-realistische Erwachsenenbildung

- 1 B.Dreher, zitiert in: G.Gebhardt, Säkularisierungsprozess 138
- 2 H.Döpp-Vorwald, Art. Pädagogischer Realismus Sp. 1034
- 3 vgl. L.Kerstiens, Der gebildete Mensch 40-55 'Die Wirklichkeit'.
- 4 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 31
- 5 ders. ebd. 32

- 6 H.Döpp-Vorwald, Art. Pädagogischer Realismus Sp. 1035
- 7 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 33
- 8 J.Pieper, Verteidigungsrede f.d.Philosophie 71
- 9 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 33
- 10 vgl. ders. ebd. 33
- 11 H.Döpp-Vorwald, Art. Pädagogischer Realismus Sp. 1035
- 12 ders. ebd. Sp. 1035
- 13 G.Scherer, Sinngehalte des Erwachsenenenseins 100
- 14 L.Kerstiens, Der gebildete Mensch 29
- 15 B.Rang, Volk und Volksbildung 149
- 16 ders. ebd. 149
- 17 ohne Verfasser, in: Arbeitsunterlagen d.VI.Int.Konf. Nr.9 S.19
- 18 H.Döpp-Vorwald, Art. Pädagogischer Realismus Sp. 1035
- 19 ders. ebd. Sp. 1035
- 20 vgl. L.Kerstiens, Der gebildete Mensch 56 ff.
- 21 A.Schardt, Gläubigkeit und Bildung 62
- 22 R.Guardini, Unterscheidung des Christlichen 365
- 23 B.Hanssler, Erwachsenenbildung der Zukunft 90
- 24 vgl. W.Niggemann, Selbstverständnis 302-324 (vgl. auch die auf S. 238 Anm.97 ds. Unters. gemachten Einschränkungen).
- 25 H.Göbels, Adolf Kolping - Der Volkserzieher 215
- 26 A.Heinen, zitiert nach E.Ritter, M.Gladbach 97
- 27 ders. ebd. 107
- 28 ders. ebd. 107
- 29 A.Heinen, in: Präsidat-Korrespondenz 1912, 3
- 30 F.Hitze, Ziele und Wege der Arbeiterbildung 11
- 31 M.Scheler, Die Formen des Wissens 23
- 32 ders. ebd. 23
- 33 vgl. R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 12
- 34 ders. ebd. 12
- 35 ders. ebd. 12
- 36 ders. ebd. 12
- 37 vgl. hierzu die von H.Döpp-Vorwald in 'Grundfragen der Erziehungswissenschaft' (1964) S.85 u.91 gemachten kritischen Anmerkungen.
- 38 L.Fusshöller, Die Idee der Volkshochschule 236
- 39 B.Rang, Volk und Volksbildung 150
- 40 ders. ebd. 152
- 41 vgl. R.Reuter, Idee und Wirklichkeit 36
- 42 H.Ibach, Die kath. Erwachsenenbildung 102
- 43 H.Döpp-Vorwald, Art. Pädagogischer Realismus Sp. 1036
- 44 O.Mauer, Bildungsgesellschaft 226
- 45 Bildungsplan der KAB (1965) 9
- 46 Arbeitsunterlagen der III.Int.Konf. 31
- 47 ebd. 36
- 48 G.Scherer, Anthropologische Aspekte der Erwachsenenb. 92
- 49 G.Scherer, Christusbildung und Bildung 59 f.
- 50 G.Scherer, Seelsorge und Erwachsenenbildung 73
- 51 L.Kerstiens, Der gebildete Mensch 96
- 52 vgl. B.Hanssler, Erwachsenenbildung der Zukunft 89
- 53 L.Kerstiens, Der gebildete Mensch 38
- 54 Arbeitsunterlagen d.III.Int.Konf. 31
- 55 vgl. O.Mauer, Bildungsgesellschaft 229
- 56 B.Hanssler, Erwachsenenbildung der Zukunft 89

- 57 G.Scherer, Sinngehalte des Erwachsenseins 103
- 58 B.Hanssler, Erwachsenenbildung der Zukunft 89
- 59 ders. ebd. 89
- 60 Ph.Dessauer, Vom Sinn und von der Notwendigkeit 1
- 61 J.Pieper, Verteidigungsrede f.d.Philosophie 71
- 62 Ph.Dessauer, Vom Sinn u.von der Notwendigkeit 1
- 63 ders. ebd. 1
- 64 Arbeitsunterlagen der III.Int.Konf. 31
- 65 H.Döpp-Vorwald, Art.Pädagogischer Realismus Sp. 1036

C. Die Eigenständigkeit des katholischen Erwachsenenbildungsbegriffes

- 1 L.Kerstiens, Gibt es christliche Bildung? 643
- 2 A.Rademacher, Katholische Bildung 555
- 3 vgl. auch L.Kerstiens, Gibt es christliche Bildung? 641-652
- 4 R.Grosche, Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit? 4
- 5 ders. ebd. 6
- 6 ders. ebd. 5

S 1 Die grundlegenden Prinzipien katholischer Erwachsenenbildung

- 7 A.Rademacher, Katholische Bildung 554
- 8 ders. ebd. 555
- 9 Wie bedeutsam das Materiale der Erwachsenenbildung sein kann, erweist sich beispielsweise am christlich-realistischen Erwachsenenbildungsverständnis infolge seiner konkreten Nähe zur Wirklichkeit.
- 10 B.Dreher, Die theologische Mitte 140
- 11 ders. ebd. 139
- 12 I.Herwegen, Das katholische Bildungsideal 8
- 13 O.Mauer, Die Bildungsgesellschaft 231
- 14 O.Müller, Volksbildungsabende 6
- 15 A.Malsbenden, Bildungsaufgaben des Buches 103
- 16 B.Rosenmöller, Das kath. Bildungsideal 1
- 17 F.Strauss, Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit 10
- 18 R.Grosche, Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit 4
- 19 O.Mauer, Bildungsgesellschaft 231
- 20 K.Forster, Konfessionelle od. neutrale Erwachsenenb. 61 f.
- 21 vgl. R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 21; Guardini stellt zwar die Frage nach der christlichen Bildung, beantwortet sie jedoch nicht.
- 22 R.Guardini, Unterscheidung des Christlichen 157
- 23 ders. ebd. 157
- 24 ders. ebd. 176
- 25 ders. ebd. 176
- 26 B.Dreher, Die theologische Mitte 139
- 27 vgl. K.Forster, Konf. od.neutr. Erwachsenenb. 61 f.; Forster nennt Menschenbild, Wertordnung und christliche Weltanschauung das für die Bildung entscheidend Begründende. Siehe auch Akten des II.Vat.Konzils 'Erklärung über die christliche Erziehung', die die Eigenständigkeit der christl. Erziehung mit der weltanschaulichen Fundierung (Nr.8), dem christlichen

Menschenbild (Nr.1 u.2) und dem Bezug auf sittliche Werte (Nr.1 letzter Abschn.) begründet.

- 28 E.Feifel, Anthropologische Strukturen 23
- 29 E.Wenisch, in: Arbeitsunterlagen der III.Int.Konf. 30
- 30 H.Bokelmann, Die Pädagogik des Konzils 90
- 31 ders. ebd. 89
- 32 J.Schröteler, Sinn und Grenzen 32
- 33 B.Dreher, Die theologische Mitte 139

§ 2 Christliche Weltanschauung und katholische Erwachsenenbildung

- 1 vgl. auch folgende Literatur: Th. Ballauf, Sinn und Grenzen 25; W.Böhme, Der christliche Beitrag der Erwachsenenbildung 544; R.v.Erdberg, Fünfzig Jahre 13 u.42; Zur Situation und Aufgabe (Gutachten) 171 f., 174; M.Buber, Bildung und Weltanschauung, in: Reden über Erziehung 49 - 61
- 2 J.Schröteler, Sinn und Grenzen 263
- 3 A.Schardt, Gläubigkeit und Bildung 64
- 4 Resolution des Arbeitskreises Erwachsenenbildung 87
- 5 R.Grosche, Volksbildung und Weltanschauung 193
- 6 A.Heinen, Lebenserinnerungen (unveröffentlicht), zitiert bei C.Dahm, Das pädagogische Werk 120
- 7 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 19 f.
- 8 H.Tenhumberg, Zur Lage und Aufgabe 7
- 9 J.Schröteler, Sinn und Grenzen 280
- 10 F.X.Gruber, Das Volkshochschulheim 65
- 11 ders. ebd. 65
- 12 A.Heinen, Lebenserinnerungen, zitiert bei C.Dahm, Das pädagogische Werk 120
- 13 A.Heinen, Katholische Bildungswerte 105
- 14 A.Heinen, Heimatgrüsse 97
- 15 A.Heinen, in: Führer-Korrespondenz Jg.1929, 126
- 16 E.Michel, Weltanschauung und Erwachsenenbildung 190
- 17 ders. ebd. 191
- 18 J.Bernhart, Wissen und Bildung 77
- 19 J.Schröteler, Sinn und Grenzen 264
- 20 ders. ebd. 264
- 21 ders. ebd. 265
- 22 ders. ebd. 265
- 23 ders. ebd. 265
- 24 ders. ebd. 266
- 25 ders. ebd. 266
- 26 ders. ebd. 266
- 27 R.Guardini, Unterscheidung des Christlichen 14
- 28 ders. ebd. 14
- 29 ders. ebd. 15
- 30 ders. ebd. 18
- 31 ders. ebd. 18
- 32 ders. ebd. 18
- 33 ders. ebd. 23
- 34 ders. ebd. 24
- 35 ders. ebd. 24
- 36 A.Rademacher, Katholische Bildung 552
- 37 ders. ebd. 553

- 38 R.Guardini, Unterscheidung des Christlichen 27
- 39 ders. ebd. 31
- 40 ders. ebd. 33
- 41 ders. ebd. 32
- 42 ders. ebd. 32
- 43 ders. ebd. 33
- 44 Von hierher liesse sich auch die Benennung als 'katholische' Erwachsenenbildung (statt 'christliche' Erwachsenenbildung) rechtfertigen.
- 45 R.Guardini, Unterscheidung des Christlichen 18
- 46 ders. ebd. 33
- 47 H.Bokelmann, Die Pädagogik des Konzils 78
- 48 W.Dirks, Die öffentliche Bedeutung der Erwachsenenbildung 318; vgl. hierzu auch A.Schardt, Gläubigkeit und Bildung 64 u. B.Hanssler, Bildung und Glaube 1
- 49 H.Patt, Anton Heinen 468
- 50 A.Kolping, in: Rheinisches Kirchenbl. 1848 Nr.1, zitiert bei R.Vitus, Die Anfänge des kath. Gesellenvereins 69
- 51 B.Rang, Volk und Volksbildung 150
- 52 B.Hanssler, Bildung und Glaube 3
- 53 vgl. ders. ebd. 3
- 54 B.Hanssler, Zur inneren Lage 66
- 55 R.Grosche, Die Katholiken u. die neutr. Volksbildungsarb. 245
- 56 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 19
- 57 R.Reuter, Die Arbeitsweise in der Volkshochschule 72
- 58 R.Grosche, Volksbildung u. Weltanschauung 194
- 59 M.-Th.Starke, Religiöse Erwachsenenbildung 68
- 60 K.Alpheus, Art. Weltanschauung und Pädagogik Sp. 935 f.
- 61 vgl. hierzu auch J.Schröteler, Sinn und Grenzen 278
- 62 H.Herz, Das freie Volksbildungswesen 344
- 63 J.Schröteler, Sinn und Grenzen 280
- 64 H.Meisner, Religiöse Grundlagen d. Erwachsenenbildg. 48
- 65 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 19
- 66 vgl. ders. ebd. 20
- 67 H.Rost, Die Kulturkraft des Katholizismus 1
- 68 A.Schardt, Gläubigkeit und Bildung 60
- 69 H.Rolle, Bildungskrisis 175
- 70 A.Pieper, Volksbildungsbestrebungen 6
- 71 J.Leb, Gedanken zur Volksbildung 4
- 72 B.Hanssler, Bildung und Glaube 1
- 73 C.J.Schuhmacher, Die Stellung der dtsh. Katholiken 168
- 74 W.Siehoff, Volkshochschule und Christentum 20
- 75 M.Pfliegler, Heilige Bildung 118 f.; Verfasser lässt es dahingestellt, inwieweit in den letzten Äusserungen eine unerlaubte Theologisierung der Bildung zum Ausdruck kommt, die den Rahmen einer bildungstheoretischen Erörterung sprengt.
- 76 F.X.Walter, Bildungspflicht und Katholizismus 285
- 77 vgl. H.Patt, Anton Heinen 483-485 ('Bildung zur Weltanschauung')
- 78 A.Heinen, in: Führer-Korrespondenz Jg.1927, 220
- 79 H.Patt, Anton Heinen 484
- 80 ders. ebd. 485
- 81 A.Heinen, Sinn und Zwecke 69
- 82 ders. ebd. 68

- 83 A.Heinen,Katholische Bildungswerte 105
- 84 J.Braun,Organisationsfragen 1
- 85 vgl. F.Pöggeler,Katholische Erwachsenenbildung 22
- 86 A.Kolping,Ein Wort über Volksvereine 14
- 87 ders. ebd. 14
- 88 A.Kolping,Der Doktor Fliederstrauch Bd. 1 249
- 89 A.Kolping,Ausgewählte pädagogische Schriften 73
- 90 H.Herz,Das freie Volksbildungswesen 344
- 91 ders. ebd. 344
- 92 O.Müller,Die kath. Arbeitervereine 1
- 93 E.Ritter,Die Volksbildung im dtsh. Aufbau 29
- 94 ders. ebd. 92
- 95 E.Ritter,Die Volksbildungsbewegung in Deutschland 24
- 96 F.Gruber,Soziale Volkshochschule 27
- 97 E.Ritter,Ziele und Wege 28
- 98 H.Riefenstahl,Die Katholiken und die Volksbildungsfrage,
zitiert bei W.Niggemann,Selbstverständnis 138
- 99 F.J.Koch,Volkshochschule und Weltanschauung 150 f.
- 100 J.Braun,Organisationsfragen 1
- 101 R.Reuter,Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit? 9
- 102 A.Rademacher,Katholische Bildung 551
- 103 ders. ebd. 552
- 104 ders. ebd. 553
- 105 A.Heinen,Lebenserinnerungen,zitiert bei C.Dahm,Das pädagogische Werk 120
- 106 H.Patt,Anton Heinen 488
- 107 vgl. A.Heinen,Katholische Bildungswerte 105
- 108 R.Grosche,Die Mitarbeit der Katholiken 361
- 109 ders. ebd. 361
- 110 R.Grosche,Die Katholiken u.die neutr. Volksbildungsarb.243
- 111 ders. ebd. 248
- 112 ders. ebd. 243
- 113 J.v.d.Velden,Zeitgemässe Volksvereinsarbeit 61
- 114 L.Fusshöller,Die Idee der Volkshochschule 234
- 115 ders. ebd. 237
- 116 Pöggeler/Schmauch,Freiheit der Bildung 20;vgl. auch O.Mauer,Bildungsgesellschaft 233
- 117 J.Schröteler,Sinn und Grenzen 280
- 118 Pieper/Raskop,Totale Bildung 49
- 119 dies. ebd. 59
- 120 vgl. hierzu L.Kerstiens,Gibt es christl.Bildung? 649
- 121 M.-Th.Starke,Religiöse Erwachsenenbildung 68
- 122 W.Czapiewski,Religiöse Erwachsenenbildung 69
- 123 Der politische Katholizismus in der kulturpolitischen Auseinandersetzung,Bd.3 der 'Berichte u.Dokumentationen' 85 f.
- 124 Resolution des Arbeitskreises Erwachsenenbildung 87
- 125 J.Bernhart,Wissen und Bildung 77
- 126 B.Hanssler,Bildung und Glaube 2
- 127 J.Hüttenbügel,Volksbildung u.kath. Büchereiarbeit 79
- 128 K.Forster,Konfessionelle od.neutrale Erwachsenenbildg. 62
- 129 vgl. J.B.Metz,Weltverständnis im Glauben,Mainz 1965
- 130 B.Dreher,Das II.Vat.Konzil 70
- 131 H.Bokelmann,Die Pädagogik des Konzils 79 (Bokelmann spricht allerdings nur von der Erziehung).
- 132 vgl. dazu ders. ebd. 90

- 133 I.H.v.Wessenberg, Betrachtungen üb.d.wichtigsten Gegenstände 184
- 134 A.Wurm, Grundsätze der Volksbildung 69
- 135 R.Reuter, Idee und Wirklichkeit 23
- 136 A.Heinen, Sinn und Zwecke 8
- 137 vgl. W.Niggemann, Selbstverständnis 319
- 138 J.Leb, Gedanken zur Volksbildung 4
- 139 F.Bergenthal, Der Begriff der Erwachsenenbildung 184
- 140 I.Herwegen, Das katholische Bildungsideal 10
- 141 B.Hanssler, zitiert bei F.Pöggeler, Gemeinsame Jahrestagung 20
- 142 Fieper/Raskop, Totale Bildung 59
- 143 F.X.Walter, Bildungspflicht u. Katholizismus 222
- 144 R.Jahn, Was heisst Arbeiterbildung? 124
- 145 Resolution des Arbeitskreises Erwachsenenbildung 87
- 146 E.Ritter, Ziele und Wege 28
- 147 J.Bernhart, Wissen und Bildung 77
- 148 R.Grosche, Die Katholiken u.die neutr.Volksbildungsarbeit 248
- 149 A.Kolping, Der Doktor Fliederstrauch Bd.1 189
- 150 A.Kolping, Ausgewählte pädagog. Schriften 73
- 151 Dieser Aspekt wird im Abschnitt 'Wertanspruch und Erwachsenenbildung' noch zu vertiefen sein.
- 152 L.Kerstiens, Gibt es christliche Bildung 643
- § 3 Anthropologische Grundlegung katholischer Erwachsenenbildung

- 1 K.Forster, Konfessionelle od.neutr.Erwachsenenbildg. 61 f.
- 2 W.Hartmann, Der anthropologische Horizont 14
- 3 R.Reuter, Mannigfaltigkeit u. Einheit 5
- 4 A.Heinen, Von alltäglichen Dingen 154
- 5 vgl. Ph.Dessauer, Vom Sinn 7
- 6 E.Ritter, Ziele und Wege 29
- 7 G.Scherer, Anthropologische Aspekte 91
- 8 F.Pöggeler, Die Erwachsenenbildung als Gegenstand 28
- 9 E.Feifel, Anthropologische Strukturen 23
- 10 K.Forster, Konfessionelle od.neutr. Erwachsenenbildg. 61 f.
- 11 J.Schröteler, Sinn und Grenzen 277
- 12 E.Feifel, Anthropologische Strukturen 23
- 13 G.Scherer, inhaltlich wiedergegeben bei: M.-Th.Starke, Anthropologie und Erwachsenenbildung 43
- 14 vgl. F.Pöggeler, Mit dem Blick zur Welt 211
- 15 H.-H.Groothoff, Art. Pädagog. Anthropologie Sp. 222
- 16 H.Meisner, Religiöse Grundlagen der Erwachsenenbildg. 8
- 17 H.-H.Groothoff, Art. Pädagogische Anthropologie Sp. 223
- 18 vgl. F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife 174
- 19 E.Michel, Der Partner Gottes 99
- 20 G.Scherer, Sinngehalte des Erwachsenseins 97
- 21 W.Hartmann, Der anthropologische Horizont 14
- 22 vgl. K.Erlinghagen, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung 36 f. und L.Wolf, J.M.Sailers Lehre vom Menschen, Würzburg 1937
- 23 A.Kolping, Der Doktor Fliederstrauch Bd. 2 173
- 24 J.Schröteler, Sinn und Grenzen 277
- 25 K.Forster, Konfessionelle od.neutr.Erw.bildg. 60
- 26 Arbeitsunterlagen der III.Int.Konf. 36

- 27 A.Schardt, zitiert in: G.Gebhardt, Allg. u.kath. Erwachsenenbildung im Gespräch 18
- 28 F.Pöggeler, Das Selbstverständnis der Erwachsenenbildg. 97
- 29 vgl. K.Forster, Konf. od.neutr. Erwachsenenbildg. 61 und F.Hengsbach, Die Aufgaben der kath. Erwachsenenbildg. 96
- 30 M.-Th.Starke, Anthropologie und Erwachsenenbildung 46
- 31 K.Forster, zitiert in: M.-Th.Starke, Das Verhältnis 132
- 32 vgl. B.Dreher, zitiert in: G.Gebhardt, Säkularisierungsprozess und Erwachsenenbildung 138
- 33 E.Wenisch, zitiert in: Arbeitsunterlagen d.III.Int.Konf. 30
- 34 J.Derbolav, Art. Menschenkunde Sp. 458
- 35 H.Tenhumberg, Zur Lage und Aufgabe 7
- 36 vgl. E.Michel, Der Partner Gottes 149
- 37 vgl. E.Ritter, Die Volksbildung im dtsh.Aufbau 47
- 38 E.Wenisch, zitiert in: Arbeitsunterlagen d.III.Int.Konf. 30
- 39 ders. ebd. 30
- 40 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife 171
- 41 ders. ebd. 171
- 42 Arbeitsunterlagen der VI.Int.Konf. 19
- 43 ebd. 19
- 44 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife 171
- 45 Zur Situation und Aufgabe (Gutachten) 172
- 46 Der Wortlaut des Gutachtens lässt diesen Schluss nicht zwingend zu. F.Pöggeler sieht die Bestreitung offenbar als gegeben an (vgl. ders., Das Selbstverständnis 76)
- 47 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife 173
- 48 ders. ebd. 175
- 49 ders. ebd. 175
- 50 ders. ebd. 173
- 51 ders. ebd. 174
- 52 ders. ebd. 171
- 53 ders. ebd. 171
- 54 ders. ebd. 174
- 55 vgl. R.Reuter, Mannigfaltigkeit u. Einheit 10
- 56 F.J.v.Buss, zitiert in: A.Retzbach, Franz Joseph Ritter von Buss 60
- 57 R.Vitus, Die Anfänge des kath. Gesellenvereins 50
- 58 I.H.v.Wessenberg, Über den sittl. Einfluss d.Schaubühne 43
- 59 vgl. W.Wendling, Volksbildungsbestrebungen 20
- 60 I.H.v.Wessenberg, Über den sittl. Einfluss d.Schaubühne 43
- 61 A.Schnüttgen, Der Verein vom Hl.Karl Borromäus 29
- 62 C.Sonnenschein, Kann der moderne Student 16
- 63 vgl. R.Reuter, Idee und Wirklichkeit 77
- 64 Pastoralkonstitution Nr.4 (Akten d.II.Vat.Konzils)
- 65 vgl. G.Scherer, zitiert in: M.-Th.Starke, Anthropologie 43
- 66 A.Heinen, Lebenserinnerungen, zitiert nach H.Patt, Anton Heinen 377 (vgl. dort auch die Anthropologie A.Heinens)
- 67 J.Duss-von Werdt, zitiert in: Arbeitsunterl. d.VI.Int.Konf. 4
- 68 A.Heinen, zitiert nach E.Ritter, M.Gladbach 97
- 69 F.Hitze, Ziele und Wege der Arbeiterbildung 19
- 70 A.Wurm, Grundsätze der Volksbildung 17
- 71 G.Scherer, Anthropologische Aspekte 91
- 72 K.Forster, Konfessionelle od.neutr. Erwachsenenbildg. 61
- 73 G.Scherer, Anthropologische Aspekte 139
- 74 G.Scherer, Sinngehalte des Erwachsenseins 97

- 75 G.Scherer, Anthropologische Aspekte 70
- 76 W.Hartmann, Der anthropologische Horizont 14
- 77 R.Guardini, Unterscheidung des Christlichen 30 Anm.5
- 78 ders. ebd. 30 Anm.5
- 79 vgl. A.Halder, Art. Mensch Sp. 281
- 80 vgl. L.Wolf, J.M.Sailers Lehre vom Menschen 17-24
- 81 J.M.Sailer, Sämtliche Werke (Widmer) Bd.6 64
- 82 ders. ebd. Bd.14 165
- 83 A.Kolping, Ein Wort über Volksvereine 10
- 84 ders. ebd. 11
- 85 vgl. H.Meisner, Religiöse Grundlagen 48
- 86 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit u. Reife 113
- 87 Zur Situation und Aufgabe (Gutachten) 196
- 88 vgl. ebd. 199
- 89 H.Reiring, Freie Zeit 18-39
- 90 Akten des II.Vat. Konzils, Pastoralkonstitution Nr.5
- 91 ebd. Nr.14
- 92 Akten des II.Vat.Konzils, Erklärung über die christl. Erziehung Nr.1
- 93 F.Pöggeler, Erwachsenenbildung als Abenteuer 50
- 94 A.Liegé, Mündig in Christus 19
- 95 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 28
- 96 G.Scherer, Sinngehalte des Erwachsenseins 97
- 97 H.Sautier, Die arme brave Marie Theil VI 193
- 98 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit u.Reife 113
- 99 A.Liegé, Mündig in Christus 17
- 100 J.M.Sailer, Sämtliche Werke (Widmer) Bd.13 26
- 101 F.Pöggeler, Erwachsenenbildung als Abenteuer 50
- 102 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit u.Reife 113
- 103 E.Wenisch, in: Arbeitsunterl.d.III.Int.Konf. 30
- 104 Akten des II.Vat.Konzils, Pastoralkonstitution Nr.4
- 105 vgl. ebd. Nr.17
- 106 vgl. G.Scherer, Sinngehalte des Erwachsenseins 100
- 107 I.Kant, Was ist Aufklärung? 33
- 108 K.Lingenhoff, Gespräch über Erwachsenenbildung 95
- 109 vgl. H.Stragholz, Der mündige Christ 15
- 110 vgl. F.Pöggeler, in: Protokoll der III.Int.Konf. 16
- 111 G.Scherer, Anthropologische Aspekte 139
- 112 ders. ebd. 139 f.
- 113 E.Michel, Der Partner Gottes 156
- 114 A.Heinen, Bildungsziel und Bildungsproblem 226
- 115 G.Scherer, Anthropologische Aspekte 92
- 116 A.Liegé, Mündig in Christus 19
- 117 H.Sautier, Die arme brave Marie Theil VI 193
- 118 A.Pieper, Volkshochschule und Partei 3
- 119 F.Strauss, Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit? 11
- 120 A.Heinen, Bildungsziel und Bildungsproblem 221
- 121 A.Liegé, Mündig in Christus 19
- 122 A.Wurm, Grundsätze der Volksbildung 18
- 123 Akten des II.Vat.Konzils, Pastoralkonstitution Nr.12; vgl. auch Nr. 23 ff.
- 124 Pieper/Raskop, Totale Bildung 27
- 125 A.Schardt, Gläubigkeit und Bildung 60
- 126 K.Rahner, Art. Mensch Sp. 289
- 127 G.Scherer, Anthropologische Aspekte 91

- 128 vgl. M.-Th.Starke, Anthropologie und Erwachsenenbildung 43
- 129 vgl. G.Scherer, Anthropologische Aspekte 139 ff.
- 130 H.Meisner, Religiöse Grundlagen der Erwachsenenbildg. 48
- 131 W.Niggemann, Selbstverständnis 163
- 132 A.Schardt, Gläubigkeit und Bildung 66
- 133 Akten des II.Vat.Konzils, Pastoralkonstitution Nr.4
- 134 R.Reuter, Mannigfaltigkeit und Einheit 5
- 135 F.Pöggeler, Die Partnerschaft in der Erwachsenenbildg. 38
- 136 vgl. A.Wurm, Grundsätze der Volksbildung 7-34; vgl. auch L.Kerstiens, Der gebildete Mensch 29 ff.
- 137 Bildungsplan der KAB 9
- 138 Akten des II.Vat.Konzils, Pastoralkonstitution Nr.21
- 139 E.Michel, Der Partner Gottes 149
- 140 vgl. Akten des II.Vat.Konzils, Pastoralkonstitution Nr.12 u. 14
- 141 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 28
- 142 W.Hartmann, Der anthropologische Horizont 15
- 143 A.Kolping, Der Doktor Fliederstrauch Bd. 2 176
- 144 ders. ebd. 176
- 145 A.Rademacher, Katholische Bildung 546
- 146 W.E.v.Ketteler, Schriften (Mumbauer) Bd.3 108
- 147 L.Fusshöller, Die Idee der Volkshochschule 240
- 148 W.Hartmann, Der anthropologische Horizont 15
- 149 J.Antz, Katholizismus und Volksbildung 263
- 150 vgl. H.Henz, Anthropologische Grundlegungen 18-20
- 151 O.Loretz, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen 34
- 152 A.Kolping, Der Doktor Fliederstrauch Bd.2 177
- 153 ders. ebd. 177
- 154 Akten des II.Vat.Konzils, Pastoralkonstitution Nr.14
- 155 vgl. J.Nattermann, Adolf Kolping 24
- 156 W.Hartmann, Der anthropologische Horizont 15
- 157 A.Kolping, Ausgewählte pädagogische Schriften 73
- 158 R.Grosche, Die Katholiken und die neutr. Volksbildungsarbeit 243
- 159 K.Lingenhoff, Gespräch über Erwachsenenbildung 95
- 160 E.Michel, Der Partner Gottes 162
- 161 ders. ebd. 100
- 162 ders. ebd. 101
- 163 ders. ebd. 162
- 164 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 28
- 165 R.Padberg, Bildung als Dialog 28 f.
- 166 A.Rademacher, Katholische Bildung 547
- 167 K.Forster, Konfessionelle od.neutr. Erwachsenenbildg. 60
- 168 ders. ebd. 61
- 169 E.Michel, Der Partner Gottes 100
- 170 ders. ebd. 99
- 171 vgl. K.Rahner, Art. Mensch Sp. 287
- 172 W.Hartmann, Der anthropologische Horizont 15
- 173 F.Pöggeler, Die Partnerschaft 45
- 174 M.Hollenbach, Der Mensch als Entwurf 105
- 175 A.Liegé, Mündig in Christus 21
- 176 E.Ritter, Unsere Bildungsarbeit 335
- 177 Arbeitsunterlagen der III.Int. Konf. 36
- 178 F.Pöggeler, Mit dem Blick zur Welt 225
- 179 vgl. O.Mauer, Die Bildungsgesellschaft 225

- 180 ders. ebd. 225
- 181 A.Schardt, Gläubigkeit und Bildung 60
- 182 O.Loretz, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen 33
- 183 ders. ebd. 34
- 184 G.Scherer, Anthropologische Aspekte 139
- 185 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife 112
- 186 vgl. F.Pöggeler, Mit dem Blick zur Welt 211
- 187 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife 113
- 188 ders. ebd. 112

S 4 Wertordnung und Erwachsenenbildung

- 1 K.Forster, Konfessionelle od.neutr. Erwachsenenbildg. 62
- 2 ders. ebd. 61
- 3 A.Wurm, Grundsätze der Volksbildung 104
- 4 H.Döpp-Vorwald, Art. Pädagogischer Realismus Sp.104
- 5 W.G.Schuerack, Bildung und Kulturphilosophie 514
- 6 L.Bopp, Die erzieherischen Eigenwerte 54
- 7 R.Grosche, Volksbildung und Weltanschauung 196
- 8 F.Stippel, Aspekte der Bildung 23
- 9 ders. ebd. 23
- 10 G.Scherer, Sinngehalte des Erwachsenseins 97
- 11 G.Siefer, Das Tabu der deutschen Bildungspolitik 394 u.
W.Schuerack, Bildung und Kulturphilosophie 514
- 12 J.Schröteler, Sinn und Grenzen 269
- 13 vgl. F.Pöggeler, Das Selbstverständnis der Erwachsenenb. 101
- 14 Proklamation der KAB o.S.
- 15 H.Rolle, Bildungskrisis 173
- 16 H.-H.Grothoff, Art. Pädagogische Anthropologie Sp.227
- 17 R.Grosche, Volksbildung und Weltanschauung 193
- 18 Proklamation der KAB 10
- 19 Bildungsprogramm der Deutschen Kolpingsfamilie 7
- 20 H.Rolle, Bildungskrisis 170
- 21 ders. ebd. 174
- 22 I.Herwegen, Das katholische Bildungsideal 8
- 23 vgl. J.Bernhart, Wissen und Bildung 82
- 24 F.Stippel, Aspekte der Bildung 23
- 25 I.Herwegen, Das katholische Bildungsideal 8
- 26 Bildungsplan der KAB 9
- 27 W.Niggemann, Selbstverständnis 37
- 28 J.Schröteler, Sinn und Grenzen 265
- 29 ders. ebd. 265
- 30 ders. ebd. 265
- 31 ders. ebd. 269
- 32 ders. ebd. 269
- 33 ders. ebd. 278
- 34 ders. ebd. 270
- 35 ders. ebd. 269
- 36 ders. ebd. 280
- 37 ders. ebd. 277
- 38 W.G.Schuerack, Bildung und Kulturphilosophie 514
- 39 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 10 f.
- 40 M.Scheler, Die Formen des Wissens 23
- 41 F.Pöggeler, Das Selbstverständnis der Erwachsenenb. 100
- 42 H.Rolle, Bildungskrisis 159

- 43 H.Patt, Anton Heinen 508
- 44 F.Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 8
- 45 K.Bozek, Anton Heinen 84
- 46 A.Schardt, Gläubigkeit und Bildung 64
- 47 H.Patt, Anton Heinen 273
- 48 M.Scheler, Die Formen des Wissens 23
- 49 K.Bozek, Anton Heinen 84
- 50 W.G.Schuerack, Bildung und Kulturphilosophie 514
- 51 ders. ebd. 511
- 52 vgl. F.Pöggeler, Das Selbstverständnis d.Erwachsenenb. 101
- 53 L.Bopp, Die erzieherischen Eigenwerte 54
- 54 H.Stragholz, Der mündige Christ 15
- 55 ders. ebd. 15
- 56 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit u.Reife 174
- 57 vgl. H.-H.Groothoff, Art. Pädagog. Anthropologie Sp.228
- 58 Arbeitsunterlagen der III.Int.Konf. 30
- 59 vgl. M.-Th.Strake, II.Int.Konf. 180
- 60 E.Seifert, in: Protokoll der III.Int.Konf. 19
- 61 M.Scheler, zitiert in: R.Grosche, Grenzen der Volksbildg. 61
- 62 G.Raederscheidt, zitiert in: ohne Verf., Zehn Jahre ZBA 112
- 63 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre 24
- 64 Bildungsplan der KAB 9
- 65 Arbeitsunterlagen der VI.Int.Konf. 53
- 66 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit u.Reife 174
- 67 Akten des II.Vat.Konzils, Erklärung über die christl. Erziehung Nr.1
- 68 K.Bozek, Anton Heinen 84
- 69 F.Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung 8
- 70 W.G.Schuerack, Bildung und Kulturphilosophie 514
- 71 ders. ebd. 514
- 72 vgl. Proklamation der KAB o.S.
- 73 H.Rolle, Bildungskrisis 159
- 74 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung 41
- 75 ders. ebd. 42
- 76 Bildungsplan der KAB 9
- 77 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife 112
- 78 ders. ebd. 112
- 79 ders. ebd. 174
- 80 A.Pieper, Volkshochschule und Partei 7
- 81 A.Pieper, Standwerdung 9
- 82 F.Stippel, Aspekte der Bildung 23
- 83 H.Rolle, Bildungskrisis 171
- 84 vgl. Proklamation der KAB o.S.
- 85 vgl. J.Schröteler, Sinn und Grenzen 280
- 86 ders. ebd. 280
- 87 H.Rolle, Bildungskrisis 174
- 88 K.Forster, Konfessionelle od.neutr.Erw.bildg. 61
- 89 ders. ebd. 61
- 90 Hier wird die Auswirkung der im wesentlichen durch Otto Willmann begründeten katholischen Wertpädagogik sichtbar.
- 91 G.Raederscheidt, zitiert in: ohne Verf., Zehn Jahre ZBA 112
- 92 W.G.Schuerack, Bildung und Kulturphilosophie 513
- 93 ders. ebd. 514
- 94 H.Rolle, Bildungskrisis 170
- 95 F.Hengsbach, Die Aufgaben der kath. Erwachsenenb. 96

- 96 A.Rademacher, Katholische Bildung 558
- 97 ders. ebd. 558
- 98 ders. ebd. 551
- 99 H.Döpp-Vorwaldt, Art. Pädagogischer Realismus Sp.1035
- 100 R.Guardini, Unterscheidung des Christlichen 156
- 101 vgl. W.G.Schuerack, Bildung u.Kulturphilosophie 515
- 102 vgl. K.Korster, Konfessionelle od.neutr. Erwachsenenb.61
- 103 I.H.v.Wessenberg, Über den sittlichen Einfluss der Schau-
bühne 98
- 104 I.H.v.Wessenberg, Die Elementarbildung 24
- 105 ders. ebd. 227
- 106 I.H.v.Wessenberg, Über die Bildung d.gewerbetr.Volksklassen
15
- 107 C.Sonnenschein, Die Notwendigkeit 8
- 108 K.Bozek, Anton Heinen 83
- 109 A.Pieper, Warum versagen die Gebildeten 14
- 110 F.J.Koch, Volkshochschule und Weltanschauung 150 f.
- 111 F.X.Walter, Bildungspflicht u. Katholizismus 334
- 112 vgl. F.Föggeler, Der Mensch in Mündigkeit u.Reife 113
- 113 vgl. F.Stippel, Aspekte der Bildung 23 ff.
- 114 vgl. K.Erlinghagen, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung 35
- 115 E.Feifel, Anthropologische Strukturen 23
- 116 G.Siefer, Das Tabu der dtsh. Bildungspolitik 394
- 117 vgl. K.Erlinghagen, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung
35-71 (Ein Mangel ist das Fehlen Adolf Kolpings)
- 118 vgl. A.Kolping, Ausgewählte pädagog. Schriften 67 ff.
- 119 vgl. F.X.Walter, Bildungspflicht u.Katholizismus 70 ff.
siehe hierzu auch W.Niggemann, Selbstverständnis 317-320
- 120 vgl. J.Schröteler, Das kath. Bildungs-, Schul- u. Erzie-
hungsideal u.die modernen Erziehungsgrundsätze a.a.O.
- 121 vgl. I.Herwegen, Das kath. Bildungsideal a.a.O.
- 122 J.Schröteler, zitiert in: K.Erlinghagen, Vom Bildungsideal
zur Lebensordnung 68
- 123 vgl. dazu K.Erlinghagen, Vom Bildungsideal 62
- 124 A.Rademacher, Katholische Bildung 556
- 125 vgl. L.Kerstiens, Der gebildete Mensch 7 f.
- 126 K.Erlinghagen, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung 65
- 127 ders. ebd. 62
- 128 G.Siefer, Das Tabu der dtsh. Bildungspolitik 394
- 129 vgl. K.Erlinghagen, Art. Kath.Pädagogik Sp.154
- 130 G.Siefer, Das Tabu der dtsh. Bildungspolitik 394
- 131 F.Föggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife 112; vgl.
K.Erlinghagen, Vom Bildungsideal zur Lebensordng. 152
- 132 K.Erlinghagen, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung 152
- 133 F.Föggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife 174
- 134 ders. ebd. 174
- 135 J.Bernhart, Wissen und Bildung 92
- 136 vgl. L.Kerstiens, Der gebildete Mensch 8

D. Entwurf zu einer Neuformulierung des Begriffes katholi-
scher Erwachsenenbildung

- 1 W.Schleicher, Bildung und Ausbildung 50
- 2 E.-C.Suhard, zitiert in: Greinacher/Risse, Bilanz des dtsh.

Katholizismus 431

- 3 F. Pöggeler, Mit dem Blick zur Welt 202
- 4 I. Zangerle, Der geistige Ort 190
- 5 A. Bünter, III. Int. Konferenz 141
- 6 W. Dirks, Die öffentliche Bedeutung der Erwachsenenbildung 313
- 7 J. Schröteler, Sinn und Grenzen 269
- 8 A. Jennewein, Gefahr und Chance 175
- 9 H. J. Müller, X. Intern. Salzburger Gespräche 240
- 10 H. -H. Groothoff, Art. Bildung Sp. 40
- 11 H. J. Müller, X. Intern. Salzburger Gespräche 240
- 12 W. Schleicher, Bildung und Ausbildung 50
- 13 Th. Ballauf, Erwachsenenbildung - Sinn und Grenzen 33
- 14 Ph. Dessauer, Vom Sinn und von der Notwendigkeit 7
- 15 F. Pöggeler, Mit dem Blick zur Welt 202
- 16 B. Dreher, Das II. Vat. Konzil 67
- 17 K. G. Fischer, Zur Geschichte und Theorie der Volksbildg. 13
- 18 N. A. Luythen, Neue Aspekte der Anthropologie 77
- 19 I. Zangerle, in: Protokoll der III. Int. Konf. 17
- 20 I. Zangerle, Der geistige Ort katholischer Erwachsenenbildung 190; vgl. auch den Versuch von Ludwig Kerstiens (in: Schmaus/Gössmann (Hrsg.), Bildung-Bildungsrückstand, München 1966), einen für alle demokratischen Gruppen gemeinsamen Bildungsbegriff zu formulieren.

Ergänzung:

Auf S. 172 ist unter der Überschrift: § 13 'Partnerschaftlich-dialogische Erwachsenenbildung' nach 'Begriffsbestimmung und Kritik' einzufügen:

Mit dem partnerschaftlich-dialogischen Erwachsenenbildungsbegriff kommt ein Typ der Erwachsenenbildung zu Gesicht, der auf den ersten Blick keiner zu sein scheint, sondern eher den Bildungsvorgang schlechthin und seine Bedingungen zu umschreiben geeignet ist. Diese Bedenken lassen sich nur klären durch eine genauere Untersuchung von Grundlegung und Struktur dieses Ansatzes.

Literaturverzeichnis

Verzeichnis häufiger benützter Zeitschriften

- | | |
|--------------------------------|---|
| Die Arbeitsgemein-
schaft | Monatsschrift für das gesamte Volks-
hochschulwesen
Hrsg. Werner Picht Verlag Quelle und
Meyer, Leipzig |
| Deutsche Arbeit | Monatsschrift für die Bestrebungen der
christlich-nationalen Arbeiterschaft
Verlag Deutsche Arbeit Köln
Ab 1921 Verlag Deutsche Arbeit Berlin-
Wilmsdorf; ab 1924 hrsg. vom Gesamt-
verband der christl. Gewerkschaften,
Berlin-Wilmsdorf |
| Erwachsenenbildung | Vierteljahresschrift Herausgegeben im
Auftrage des Instituts für Erwachsenen-
bildung in Verbindung mit dem Kultur-
referat im Zentralkomitee der deutschen
Katholiken sowie der Bundesarbeitsge-
meinschaft für kath. Erwachsenenbildung
von Albrecht Beckel, Franz Flintrop,
Bernhard Hansler und Franz Pöggeler
Verlag A. Fromm, Osnabrück |
| Führer-Korrespondenz | Zeitschrift für das soziale Vereins-
wesen Neue Folge der Präsidies-Kor-
respondenz Hrsg. Dr. August Pieper, M.
Gladbach Verlag Volksvereins-Verlag,
M. Gladbach |
| Präsidies-Korres-
pondenz | Neue Folge der Kölner Korrespondenz
seit 1901 Hrsg. Dr. August Pieper,
Volksvereinsverlag M. Gladbach |
| Volksbildungsarchiv | in Verbindung mit Dr. Anton Lampa her-
ausgegeben von Robert v. Erdberg, Berlin
Frankfurt |
| Volkskunst | Monatsschrift für volkstümliche Bil-
dungspflege Schriftleiter: Emil Ritter,
Volksvereinsverlag M. Gladbach |
| Volkstum und Volks-
bildung | Neue Folge der Volkskunst Katholische
Zeitschrift für die gesamte Erwachse-
nenbildung Hrsg. Emil Ritter, Volks-
vereinsverlag M. Gladbach |

- Aland, Kurt Das Schrifttum Ignaz Heinrich von Wessenbergs
in: Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins, hrsg. von der Kommission für geschichtl. Landeskunde in Baden-Württemberg 105. Bd. (NF 66), Karlsruhe 1957 475-511
- Alpheus, Karl Weltanschauung und Pädagogik
in: Lexikon der Pädagogik Bd. 4 Freiburg 1955 Sp. 933-936
- Akten des Zweiten Vatikanischen Konzils Pastoralkonstitution: Die Kirche in der Welt von heute (Beilage zum Amtsblatt für die Diözese Münster 1966)
- /- Erklärung über die christliche Erziehung (Beilage zum Amtsblatt für die Diözese Münster 1966)
- Antweiler, Anton Art. Gottebenbildlichkeit
in: Lexikon der Pädagogik Bd. 2 Freiburg 1953 Sp. 480-481
- Antz, Josef Katholizismus und Volksbildung
in: von Wiese, Leopold (Hrsg.) Soziologie des Volksbildungswesens, München u. Leipzig 1921 262-282
- Arbeitsunterlagen der II. Internationalen Konferenz katholischer Erwachsenenbildner vom 28.-30. Juni 1962 in Haus Werdenfels bei Regensburg, Bonn o. J. (Bundesarbeitsgemeinschaft für kath. Erwachsenenbildung, Bonn) Maschschr.
- Arbeitsunterlagen der III. Internationalen Konferenz katholischer Erwachsenenbildner 2.-5. Mai 1963 Luzern/Schweiz, Zürich 1963 Maschschr.
- Arbeitsunterlagen der IV. Internationalen Konferenz katholischer Erwachsenenbildner 30. Juni - 3. Juli 1964 in Breda/NL Hrsg. vom Sekretariat Bonn, Lisztstr. 6, Bonn o. J. Maschschr.
- Arbeitsunterlagen der VI. Internationalen Konferenz der FEECA 6.-9. Juli 1966 St. Wolfgang, Bonn 1966 (Bundesarbeitsgemeinschaft für kath. Erwachsenenbildung, Bonn) Maschschr.
- Ballauf, Theodor Erwachsenenbildung Sinn und Grenzen, Heidelberg 1958
- Balser, Frolinde Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland Eine kultursoziologische Deutung, Stuttgart 1959
- Beckel, Albrecht Art. Erwachsenenbildung
in: Staatslexikon der Görresgesellschaft Bd. 3 Freiburg 1959 Sp. 28-29

- /- Art. Soziale Bildung
in: Ergbd. des Lexikons der Pädagogik
(Bd.5) Freiburg 1964 Sp. 682
- /- Art. Katholisch-soziale Bildungsarbeit
in: Staatslexikon der Görresgesellschaft
Bd. 4 Freiburg 1959 Sp. 934 ff.
- /- Die Freiheit der Erwachsenenbildung in
rechtlicher Sicht
in: Erwachsenenbildung Jg.3(1958)73-77
- Behn, Siegfried Zur Problematik der Bildung
in: Vierteljahresschrift für wissen=
schaftl. Pädagogik Jg.4(1928)481-497
- Bergenthal, Ferdi=
nand Der Begriff der Erwachsenenbildung
in: Vierteljahresschrift für wissen=
schaftl. Pädagogik Jg.7(1931) H.2 170-
184
- Bericht Deutschlands zur Nomenklatur der Erwachsenenbildung
(VI.Internationale Konferenz der FEECA,
Kommission 'Forschung und Lehre') Ver=
öffentlichung der FEECA,(Bonn)(1966)
Maschschr.
- Bericht Oesterreichs zur Nomenklatur der Erwachsenenbildung
(VI.Internationale Konferenz der FEECA,
Kommission 'Forschung und Lehre') Ver=
öffentlichung der FEECA,(Bonn)(1966)
Maschschr.
- Berichte und Dokumentationen Herausgegeben vom Kulturbei=
rat beim Zentralkomitee der Deutschen
Katholiken
Bd.2 Die deutschen Katholiken und die
Bildungsaufgaben der Gegenwart,Köln 1965
Bd.3 Der politische Katholizismus in
der kulturpolitischen Auseinandersetzung,
Köln 1965
- Bernhart, Joseph Der Katholizismus und die deutsche Bil=
dung, M.Gladbach 1917 (Kühler)
- /- Wissen und Bildung Zwei Vorträge,
München 1965
- Bettex, F. Bildung, Berlin 1904 (Warneck)
- Bildungsprogramm und bildungspolitische Forderungen der
Deutschen Kolpingsfamilie Herausgege=
ben von der Deutschen Kolpingsfamilie,
Köln o.J. (1965)
- Der Bildungsplan der KAB Aufgaben,Zielsetzungen,Gehalte und
Methoden der Bildungsarbeit in der KAB
Herausgegeben von der Verbandszentrale
der KAB Westdeutschlands, Köln o.J.
(1965)
- Bitter, Dr. Der Katholizismus und die Volksbildungs=
bestrebungen.
in: Verhandlungen der 49. Generalver=

sammlung der Katholiken Deutschlands
in Mannheim vom 24.-28.Aug. 1902 Her-
ausgegeben vom Lokalkomitee in Mannheim,
Mannheim 1902 406-423

- Böhme, Wolfgang Der christliche Beitrag zur Erwachsenen-
bildung in einer pluralistischen Gesell-
schaft
in: Deutsches Pfarrerblatt Nr.18 (1966)
544 (Sonderdruck)
- Bokelmann, Hans Die Pädagogik des Konzils
in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur
Vierteljahresschrift für wissenschaftl.
Pädagogik H.6 (1967) 62-98
- Bongartz, Arnold Das katholisch-soziale Vereinswesen in
Deutschland Geschichte, Bedeutung und
Statistik derselben, Würzburg 1879
- Bopp, Linus Die erzieherischen Eigenwerte der katho-
lischen Kirche
(Katholische Lebenswerte, Monographien
über die Bedeutung des Katholizismus in
Leben und Welt Bd.11), Paderborn 1928
- Bozek, Karl Anton Heinen und die deutsche Volks-
hochschulbewegung
(Schriften zur Erwachsenenbildung; Ver-
öffentlichung des deutschen Volkshoch-
schulverbandes durch die Pädagogische
Arbeitsstelle des DVV in Frankfurt/M.),
Stuttgart (1963)
- Brandts, Franz Christentum und Arbeiterbildung
(Soziale Tagesfragen H.28 'Die geistige
Bildung des Arbeiterstandes'), M.Gladbach
1902
- Braun, Johannes Organisationsfragen der katholischen
Volksbildungsarbeit
o.O. o.J. (Verlag des ZBA der kath. Ver-
bände Deutschlands)
- Brauns, Heinrich Die Agitation der Socialdemokratie in
der Gegenwart und ihre Bekämpfung
in: Präsidial-Korrespondenz Jg.14(1901)
277-283
- Breuer, Johann Gre- Die Denkschrift des Lehrers Breuer
gor in: Mitteilungen für die Vorsteher des
katholischen Gesellenvereins, Köln 1928
H.4 59-64
- Brüls, Karl Geschichte des Volksvereins, Münster
1960
- Buber, Martin Reden über Erziehung, Heidelberg 1956
- Budde, Heinz Der Anteil der Arbeiterbildung am Auf-
stiegsprozess der Arbeiterschaft
in: Erwachsenenbildung Jg.5(1959)H.3
86-96

- /- Arbeiterbildung heute
in: Erwachsenenbildung Jg.6(1960) H.1
16-23
- Bünter,Adelhelm Abgrenzungsrichtungen der katholischen
Erwachsenenbildung in Europa
in: Erwachsenenbildung Jg.9(1963) H.3
142-146
- Bumiller,Kasimir Die Bildungstheorie Johann Michael Sai-
lers im Lichte des katholischen Bildungs-
ideals, Phil. Diss. Bonn 1945
- von Buss,Franz Jo- Der Kampf der Kirche gegen den Staat um
seph ihre Freiheit in Frankreich und in
Deutschland, Schaffhausen 1850
- /- Die Aufgaben des katholischen Theils
deutscher Nation in der Gegenwart oder
der katholische Verein Deutschlands,
Regensburg 1851
- /- Die Reform der katholischen Gelehrten-
bildung in Deutschland an Gymnasien und
Universitäten,ihr Hauptmittel die Grün-
dung einer freien,katholischen Univer-
sität deutscher Nation ,Schaffhausen
1852
- Claude,Armand Bildung und personale Verantwortung
VII.Internationale Konferenz der FEECA
in: Erwachsenenbildung Jg.13(1967) H.4
235-238
- Cortes,Donoso/ Zur katholischen Politik der Gegenwart,
von Buss,Franz Jo- Paderborn 1850
seph
- Czapiewski,Winfried Religiöse Erwachsenenbildung Tagung
der Landesarbeitsgemeinschaft für ka-
tholische Erwachsenenbildung inNRW
in: Erwachsenenbildung Jg.7(1961) H.2
69-71
- Dahn,Clemens Das pädagogische Werk des Volksbildners
Anton Heinen,
Mühlheim/Ruhr 1957
- /- Sinn und Bedeutung der Erwachsenenbil-
dung bei Anton Heinen
in: Erwachsenenbildung Jg.5(1959)H.2.
38-42
- Dautzenroth,Erich Emil Ritter - Weg und Werk
in: Erwachsenenbildung Jg.12(1966)H.4
238-241
- Derbolav,Josef Art. Menschenkunde
in: Lexikon der Pädagogik Bd.3 Freiburg
1954 Sp. 457-461
- Dessauer,Philipp Vom Sinn und von der Notwendigkeit der
religiösen Erwachsenenbildung
in: Erwachsenenbildung Jg.5(1959) H.1
1-13

- /- Vom Sinn und von der Notwendigkeit der christlichen Erwachsenenbildung in: Gerlich, Wilhelm (Hrsg.) Grundfragen christlicher Erwachsenenbildung, Klagenfurt 1959 7-17
- Dieck, Wilhelm (Hrsg.) Ziele und Wege der deutschen Volkshochschule, M. Gladbach 1923
- Dirks, Walter Die öffentliche Bedeutung der Erwachsenenbildung in: Bücherei und Bildung Jg. 12 (1960) H. 8/9 313-322
- Dor, Franz Franz Joseph Ritter von Buss in seinem Leben und Wirken geschildert, Freiburg 1911
- Döpp-Vorwald, Heinrich Art. Pädagogischer Realismus in: Lexikon der Pädagogik Bd. 3 Freiburg 1954 Sp. 1034-1037
- /- Romano Guardini's Grundlegung der Bildungslehre in: ders., Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Ratingen 1964 66-93
- Dreher, Bruno Das Zweite Vatikanische Konzil und die katholische Erwachsenenbildung in: Erwachsenenbildung Jg. 12 (1966) H. 2 65-79
- /- Die theologische Mitte christlicher Erwachsenenbildung zusammengefasst von: Gebhardt, Georg Der Säkularisierungsprozess und die Erwachsenenbildung (Tagungsbericht) in: Erwachsenenbildung Jg. 8 (1962) H. 3 138-140
- /- Seelsorge und Erwachsenenbildung in: Erwachsenenbildung Jg. 2 (1956) 1-8
- von den Driesch, Johannes/Esterhues, Josef Geschichte der Erziehung und Bildung Bd. 2 'Vom 17. Jhdt. bis zur Gegenwart', Paderborn 3. 1954
- Dursch, Georg Martin Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens, Tübingen 1851
- Dyroff, Adolf Die deutschen Katholiken und die gegenwärtige Kultur (Schrift des ZBA der katholischen Verbände Deutschlands), o. O. (Paderborn) o. J. (1920)
- Eggersdorfer, Franz Xaver Art. Bildung in: Lexikon der Pädagogik Bd. 1 Freiburg 1952 Sp. 476-484
- Ehrhard, Albert Die Grundsätze der christlichen Volksbildung, Wien 1901

- von Erdberg, Robert Die Volkshochschule
(Neuen Bahnen der Arbeit am Volke H.3),
Frankfurt/M. 1919
- /- Freies Volksbildungswesen Gedanken und
Anregungen, Berlin 1919
- /- Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen
in: Volk und Geist Schriften zur Volks-
bildung H. 3 (Berlin) 1924
- /- Wahre Volksbildung
in: Heimgarten-Bücher Bd.3 Schriften zur
Volksbildung und Heimatpflege im deut-
schen Osten, Neisse-Neuland 1926 11-12
- Europäische Erwachsenenbildungskonferenz Bildung und Aus-
bildung in der Industriegesellschaft
(Bericht), Hamburg 1962 (Deutsche Unesco
Kommission)
- Erlinghagen, Karl Vom Bildungsideal zur Lebensordnung Das
Erziehungsziel in der katholischen Päd-
agogik, Freiburg/Basel/Wien 1960
- /- Art. Katholische Pädagogik
in: Pädagogik Das Fischer Lexikon Hrsg.
Hans-Hermann Groothoff, Frankfurt/M.
1966 Sp. 150-163
- Feifel, Erich Anthropologische Strukturen des Zweiten
Vatikanischen Konzils
in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur
Vierteljahresschrift für wissenschaftl.
Pädagogik H.6 (1967) 5-25
- Filthaut, Ephrem Deutsche Katholikentage 1848-1958 und
die soziale Frage, Essen 1960
- Fischer, Kurt Ger= Wo steht die Erwachsenenbildung heute?
hard Weinheim-Berlin 1956
- /- Zur Geschichte und Theorie der Volks-
bildung
(Schriftenreihe des oberoesterreichi-
schen Volksbildungswerkes Bd.9), Linz
1961
- Flitner, Wilhelm Extensive und intensive Volksbildung
in: Hefte für Büchereiwesen Bd.14
(1930) H.1 1-10
- Forster, Karl Konfessionelle oder neutrale Erwachse-
nenbildung?
in: Erwachsenenbildung Jg.9(1963) H.2
59-69
- Frick, Otto Das Wesen der wahren Bildung
(Zeitfragen des christlichen Volksle-
bens), Frankfurt/M. 1877 (Zimmer)
- Fusshöller, Leo Die Idee der Volkshochschule
in: Vierteljahresschrift für wissen-
schaftl. Pädagogik Jg.7(1931) 228-245

- Gebhardt, Georg Allgemeine und katholische Erwachsenenbildung im Gespräch (Tagungsbericht)
in: Erwachsenenbildung Jg.8(1962) H.3
112-120
- /- Der Säkularisierungsprozess und die Erwachsenenbildung (Tagungsbericht)
in: Erwachsenenbildung Jg.6(1960) H.3
134-140
- Gerlich, Wilhelm Grundfragen christlicher Erwachsenenbildung, Klagenfurt (1959)
(Hrsg.)
- Getzeny, Heinrich Volkstumspflege in der modernen Volksbildung
in: Volkstum und Volksbildung Jg.1
(1929) 71-75
- /- Die Aufgabe der Volksbildung im Zeitalter der Proletarisierung
Sonderdruck aus: Volk und Heimat Nr.4
1929 11 S.
- Göbels, Hubert Adolf Kolping - Der Volkserzieher
in: Kolping, Adolf Ausgewählte pädagogische Schriften Besorgt von Hubert Göbels, Paderborn (1964) 207-221
- Goltz, Bogumil Die Bildung und die Gebildeten Eine Beleuchtung der modernen Zustände, Berlin 1867 (Janke)
- Grosche, Robert Der Weg aus dem Ghetto, Köln 1955
- /- Die Katholiken und die neutrale Volksbildungsarbeit
in: Hefte für Büchereiwesen Bd.14 (1930)
H.8/9 241-249
- /- Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit?
in: Volkskunst Jg.13(1925) H.1 4-7
- /- Grenzen der Volksbildung
in: Volkstum und Volksbildung Jg.2
(1930) 60-62
- /- Volksbildung und Weltanschauung
in: Volkstum und Volksbildung Jg.2
(1930) H.4 193-198
- /- Die Mitarbeit der Katholiken in der neutralen Volksbildung
in: Volkstum und Volksbildung Jg.2
(1930) 361-364
- Grossi, Ernesto Die Zweite Aufklärung, Hamburg (1958)
- Groothoff, Hans-Hermann Art. Bildung
in: Pädagogik Das Fischer Lexikon Frankfurt/M. 1966 Sp. 32-43
- /- Art. Pädagogische Anthropologie
in: Pädagogik Das Fischer Lexikon Frankfurt/M. 1966 Sp. 221-230

- Gross, Heinrich Art. Gottebenbildlichkeit
in: Lexikon für Theologie und Kirche
Bd.4 Freiburg 1960 Sp. 1087-1088
- Gruber, Franz Xaver Sozialale Hochschule Leohaus Einfüh-
rungsschrift zur Gründung einer sozia-
len Hochschule, zugleich ein Beitrag zur
Frage der Volksbildung, München 1919
- ./-/- Der Erwachsenenunterricht Grundlagen
einer Didaktik für Volksbildner, be-
sonders an Volkshochschulen, München
1922
- /- Das Volkshochschulheim
in: Die Arbeitsgemeinschaft Jg. 1922
H.4 65-82
- Guardini, Romano Grundlegung der Bildungslehre Versuch
einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigent-
lichen, Würzburg o.J.
- /- Unterscheidung des Christlichen Ge-
sammelte Studien 1923-1963, Mainz 1963
- Guardini, Romano/
Bollnow, Otto Frie- Begegnung und Bildung
drich (Weltbild und Erziehung), Würzburg 1956
- Gutsche, Heinz Die Erwachsenenbildung in der sowjeti-
schen Besatzungszone Deutschlands Teil I
(Bonner Berichte aus Mittel- und Ost-
deutschland Hrsg.vom Bundesministerium
für gesamtdeutsche Fragen), Bonn 1958
- Halder, Alois Art. Mensch
in: Lexikon für Theologie und Kirche
Bd.7 Freiburg 1962 Sp. 280-284
- Hammelrath, Willy Volksbildung-Arbeiterbildung
(Schriften aus dem Kreis der Besinnung),
Nürnberg 1954
- Hanssler, Bernhard Zur inneren Lage katholischer Erwachse-
nenbildung
in: Erwachsenenbildung Jg.3(1957) H.3
65-68
- /- Bildung und Glaube
in: Erwachsenenbildung Jg.4 (1958) H.1
1-6
- /- Erwachsenenbildung der Zukunft
in: Erwachsenenbildung Jg.6(1960) H.3
88-91
- /- Die katholische Verantwortung gegenüber
der Wissenschaft
in: Berichte und Dokumentationen Bd.2
Die deutschen Katholiken und die Bil-
dungsaufgaben der Gegenwart, Köln 1965
9-22
- /- in: Politische Bildung (Bericht) Jahres-
tagung Saarbrücken 1960 (Bundesarbeits-
gemeinschaft für kath. Erwachsenenbil-
dung), Bonn 1961 1-2

- Harkort, Friedrich Bemerkungen über die Hindernisse der Civilisation und Emancipation der unteren Klassen, Elberfeld 1844
- Hartmann, Wilfried Der anthropologische Horizont katholischen Bildungs- und Erziehungsverständnisses
in: Die Loburg Jahresschrift des Johanneum in Ostbevern, Schloss Loburg 1967 14-21
- Hauptmann, Carl Erwachsenenbildung und Lebenshilfe
in: Erwachsenenbildung Jg.6(1960) H.2 46-50
- Heimgarten-Bücher Schriften zur Volksbildung und Heimatpflege im deutschen Osten (Hrsg. Volkshaus Heimgarten, Neisse-Neuland)
Bd.2 Eine deutsche Volksbildungsstätte (1925/26)
Bd.3 Das dritte Jahr (1926)
- Heinen, Anton Heimatgrüsse an unsere Krieger im Felde
hrsg.vom Caritas-Verband für Berlin und Vororte, Berlin 1918
- /- Briefe an einen Landlehrer, M.Gladbach 2.1922
- /- Wie gewinnen wir ein Führergeschlecht für die Massen? (Soziale Tagesfragen H.49), M.Gladbach 1923
- /- Pflege der Familienkultur im Rahmen der Volksbildungsarbeit (Führer für Volksbildner H.12), Wien 1923
- /- Feierabende Plaudereien mit jungen Staatsbürgern Bd.1 'Der Lebenskreis der Familie', M.Gladbach 1929
- /- Ziel und Methode der Volksbildung
Vortrag, gehalten auf dem Kursus des BV, Bonn (Soziale Auskunft H.35) M.Gladbach o.J. (1914); 2.1919
- /- Von alltäglichen Dingen Ein Büchlein der Bildung und der Lebensweisheit für den werktätigen Mann, M.Gladbach 1922
- /- Etwas vom Hohenrodter Bund
in: Führer-Korrespondenz Jg.1928,4
- /- Die Persönlichkeit des Volksbildners, eine Lebensfrage der Volksbildung
in: Führer-Korrespondenz Jg.1928 129-141
- /- Das Problem der Arbeiterbildung
in: Deutsche Arbeit Jg.1928 337-341
- /- Die städtische Abendvolkshochschule
in: Deutsche Arbeit Jg.1929 617-625
- /- Das Problem der Arbeiterbildung: Die Persönlichkeit des Bildners
in: Deutsche Arbeit Jg.1929 561-569

- /- Die Welt des Konkreten und die Welt des Abstrakten
in: Führer-Korrespondenz Jg.1930 49-56
- /- Sinn und Zwecke der Erziehung und Bildung Ein nachdenkliches Wort an unsere berufenen Erzieher und Bildner, M.Gladbach 1924
- /- Bildungsziel und Bildungsproblem der neuzeitlichen Erwachsenenbildung
in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik Jg.7(1931) 218-227
- /- Katholische Bildungswerte, Gladbach-Rheydt 1929
- Heinichen, Dr. Das Bücherlesen oder Anweisung wie man Bücher lesen und welche Zwecke man dadurch zu erreichen streben muss. Mit Betrachtungen über Bücher, Schriftsteller und Literatur, Leipzig 1828
- Hengsbach, Franz Die Aufgaben der katholischen Erwachsenenbildung
in: Ordo socialis Jg.8(1960/61) 93-98
- Henz, Herbert Anthropologische Grundlegungen in der Pädagogik des 19. und 20. Jhdts., Phil. Diss. Würzburg 1952
- Herwegen, Ildefons Das katholische Bildungsideal
in: Rosenmüller, Bernhard (Hrsg.) Das katholische Bildungsideal und die Bildungskrise, München 1926 7-28
- Herz, Hermann Das freie Volksbildungswesen
in: Meinertz, Max/Sacher, Hermann (Hrsg.) Deutschland und der Katholizismus Bd.1, Freiburg 1918 333-351
- Hitze, Franz Ziele und Wege der Arbeiterbildung
in: Die geistige Bildung des Arbeiterstandes (Soziale Tagesfragen H.28), M. Gladbach 1902
- /- Arbeiterbildung und Socialreform
in: Die geistige Bildung des Arbeiterstandes (Soziale Tagesfragen H.28), M.Gladbach 1907 7 ff.
- /- Ziele und Wege der Arbeiterbildung
(Soziale Auskunft H.69), M.Gladbach 1920
- Höffner, Joseph Die missionarische Sendung der Gemeinde Als Manuskript gedruckt, (Münster 1966)
- Hönig, Johannes Von der Tragik der katholischen Volksbildungsarbeit
in: Die Bücherwelt (Zeitschrift des Bornäusvereins) Jg.26(1929) 171-175
- Hoffmann, Hans Zum Wandel im deutschen Erziehungs- und Bildungsraum Formprinzipien des neuen deutschen Menschen, Hildesheim(1934)

- Hofmann,Walter Gestaltende Volksbildung
Sonderdruck aus dem Archiv für Erwachse-
nenbildung ,Leipzig 1925
- /- Menschenbildung,Volksbildung,Arbeiter=
bildung
in: Archiv für Erwachsenenbildung Jg.2
(1925) H.2 65-104
- Hollenbach,Michael Der Mensch als Entwurf, Frankfurt/M.
o.J.
- Hürten,Heinz Erwachsenenbildung - Aufgabe des Staates
oder der freien Gesellschaft?
in: Erwachsenenbildung Jg.8(1962)H.3
118-127
- Hürten,Heinz/
Beckel,Albracht Struktur und Recht der deutschen Er=
wachsenenbildung Darstellung,Gesetzes=
texte,Dokumentation (Beiträge zur Er=
wachsenenbildung Bd.14),Osnabrück 1966
- Hüttenbügel,Johan=
nes Volksbildung und katholische Bücherei=
arbeit
in: Erwachsenenbildung Jg.2(1956) H.3
76-82
- von Humboldt,Wil=
helm Werke in fünf Bänden Hrsg. von Andreas
Flitner und Klaus Giel Bd.1,Stuttgart
1960
- Hummel,Friedrich Was lässt sich zur Pflege einer gedie=
genen,echt volkstümlichen Bildung in den
Arbeiterkreisen thun? Ein Aufruf zu
einer Organisation der Volksbildung,
Heilbronn 1893 (Salzer)
- Ibach,Helmut Die katholische Erwachsenenbildung in
der modernen Gesellschaft
in: Erwachsenenbildung Jg.2(1956) H.4
101-109
- Informationen für die Bundesarbeitsgemeinschaft der katho=
lischen Erwachsenenbildung (Bonn) Jg.
1962 Nr.13
- Jahn,Renate Was heisst Arbeiterbildung? Eine päda=
gogische Untersuchung der Fabrikarbeit
unter besonderer Berücksichtigung der
religiösen Frage (Grundfragen der Päd=
agogik H.12),Freiburg 1960
- Jahresbericht des Volksvereins von 1898
in: Der Volksverein (M.Gladbach) Jg.
1899 105-108
- Jennewein,Alfred Gefahr und Chance des öffentlichen Bü=
chereiwesens in Deutschland
in: Pöggeler,Franz u.a.(Hrsg.)Im Dienste
der Erwachsenenbildung Festgabe für Ru=
dolf Reuter, Osnabrück (1961) 174 ff.
- Joerden,Rudolf Zum Gutachten des Deutschen Ausschusses
für das Erziehungs- und Bildungswesen
in: Bücherei und Bildung Jg.12(1960)
H.8/9 323-330

- /- Die heutigen Fragen der Volksbücherei= pädagogik, Stettin 1928
- Joos, Joseph Der Volksverein für das katholische Deutschland (Studentenbibliothek H.22 Hrsg. vom Sekretariat Sozialer Studentenarbeit), M.Gladbach 1914
- /- Volksverein und Gegenwart in: Der Volksverein für das kath. Deutschland Jg.39(1929)H.4 51-57 h=
- Kammer, Paul Über den Begriff der Bildung in den modernen freien Volksbildungsbestrebungen, Phil. Diss. Giessen 1930
- Kant, Immanuel Was ist Aufklärung? in: Gesammelte Werke (Akademieausgabe) Bd.8, Berlin 1910
- /- Über Pädagogik Hrsg. von Th. Vogt, Langensalza 1878
- Kappe, Dieter Volksbildung und Volkbildung Geschichte und Idee des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschule, Phil. Diss. Münster 1964
- Kautz, Adelheid Art. Wilhelm von Humboldt in: Lexikon der Pädagogik Bd.2 Freiburg 1953 Sp. 780-782
- Kellen, Tony Arbeiterbildungsvereine (Sozialer Fortschritt Nr.20), Leipzig 1904
- Kemp, Georg Bildungsgemeinschaft und Polemik Ein Versuch zur endlichen Liquidation der 'alten und neuen Richtung', Stettin 1925 (Verl. Bücherei und Bildungspflege)
- Kerschensteiner, Georg Das Grundaxiom des Bildungsvorganges, Leipzig 3.1927
- Kerstiens, Ludwig Der gebildete Mensch Unterscheidungen und pädagogische Perspektiven, Freiburg/Basel/Wien 1966
- /- Gibt es christliche Bildung? in: Katechetische Blätter Jg.92(1967) H.11 641-652
- von Ketteler, Wilhelm E. Die Arbeiterbewegung und ihr Streben im Verhältnis zur Religion und Sittlichkeit, Mainz 1869
- /- Die grossen socialen Fragen der Gegenwart Sechs Predigten, Mainz 1849
- /- Wilhelm Emanuel von Kettelers Schriften Ausgewählt und herausgegeben von Johannes Mumbauer 3 Bde., Kempten/München 1911
- Koch, Franz Joseph Volkshochschule und Weltanschauung in: Jugendführung (Düsseldorf) Jg.6 (1919) H.8/9

- Koch, Georg Volksbildungsarbeit als Grundlage nationaler Erneuerung
in: Volk und Geist Schriften zur Volksbildung (Berlin) Jg.1925 H.7
- Koep, Leo/Vodermayer, Alfons Die katholischen Volksbüchereien in Deutschland Borromäusverein und St. Michaelsbund
in: Langenfeldt, Johannes (Hrsg.) Handbuch des Büchereiwesens, Wiebaden 1964 387-420
- Kolping, Adolf Ausgewählte pädagogische Schriften Besorgt von Hubert Göbels, Paderborn (1964)
- /- Der Doktor Fliederstrauch Aufsätze über Familienleben und Erziehung 2 Bde., Münster 1883
- /- Ein Wort über Volksvereine und der 'katholische Jünglingsverein zu Elberfeld'
in: Rheinisches Kirchenblatt (Köln) Nr.1 Januar 1848 Sp. 9-23
- Krämer, Julius Erziehung als Antwort auf die soziale Frage (Beiträge zur Erziehungswissenschaft), Ratingen 1963
- Kreuzberg, P. J. Die ländliche Volksbildung in ihrer zeitgemässen Gestaltung (Schwann'sche Bücher für ländliche Volksbildungsarbeit, 1.grundlegender Band der Sammlung), Düsseldorf o.J.(1930)
- Kummer, Dr. Volksbildung und die katholische Kirche
in: Verhandlungen der 50.Generalversammlung der Katholiken Deutschlands in Köln vom 23.-27.August 1903 Hrsg.vom Lokalkomitee in Köln, Köln 1903 340-353
- Lampa, Anton Kritisches zur Volksbildung
in: Volk und Geist Schriften zur Volksbildung H.9, Berlin 1927
- Leb, Josef Gedanken zur Volksbildung, Wien 1934
- Liégé, A. Mündig in Christus Psychologische und theologische Grundlagen der religiösen Erwachsenenbildung, Freiburg/Basel/Wien (1961)
- Lingenhoff, Karl Gespräch über Erwachsenenbildung - statt Erwachsenenbildung Bericht über ein Treffen von Erwachsenenbildnern
in: Erwachsenenbildung Jg.4(1958) H.3 95-96
- Linnenborn, Magdalene Art. Romantische Erziehung
in: Lexikon der Pädagogik Bd.3 Freiburg 1954 Sp.1137-1139

- Loretz, Oswald Die Gottebenbildlichkeit des Menschen
Zu Gen.1,26
in: Die Loburg Jahresschrift des Jo-
hanneums in Ostbevern, Schloss Loburg
1967 30-36
- Luyten, Norbert A. Neue Aspekte der Anthropologie
in: Erwachsenenbildung Jg.13(1967) H.2
67-81
- Malsbenden, Anna Bildungsaufgaben des Buches und der
volkstümlichen Bücherein
in: Marschall, Bernhard (Hrsg.) Volksbil-
dungsarbeit Ergebnisse der Rheinischen
Bildungswoche 4.-8.Okt.1920 zu Köln,
Köln 1921 90-104
- Marschall, Bernhard Volksbildungsarbeit Ergebnisse der
(Hrsg.) Rheinischen Bildungswoche 4.-8.Okt.1920
zu Köln, Köln 1921
- Marschall, Bernhard Der ZBA im Jahre 1928
in: Volkstum und Volksbildung Jg.1
(1929) 30
- /- Der Zentralbildungsausschuss der kath.
Verbände Deutschlands
in: Pöggeler, Franz u.a.(Hrsg.) Im Dien-
ste der Erwachsenenbildung Festgabe für
Rudolf Reuter, Osnabrück(1961) 90-105
- /- Zehn Jahre ZBA
in: Volkstum und Volksbildung Jg.1
(1929) 218-222
- Mauer, Otto Die Bildungsgesellschaft
in: Löscht den Geist nicht aus Proble-
me und Imperative des Oesterreichischen
Katholikentages von 1962 Hrsg.vom Prä-
sidium der Katholischen Aktion Oester-
reichs, Innsbruck/Wien/München 2.1963
- Meisner, Helmut Religiöse Grundlagen der Erwachsenen-
bildung (Beiträge zur Erwachsenenbil-
dung), Ratingen (1957)
- Metz, Johann Bapt. Weltverständnis im Glauben, Mainz 1965
(Hrsg.)
- Metzler, Franz G. Ziele und Wege der Volksbildungsarbeit
auf dem Lande (Führer für Volksbildner
H.13), Wien 1923
- Meyers, Jakob Die jüngsten Wege und Ziele der Volks-
bildung (Neue Menschen), Essen/Ruhr 1910
- Michel, Ernst Volksbildung als 'Bildung zum Volk'
in: Der Kunstwart Monatshefte für Kunst,
Literatur und Leben Jg.42(1928/29) 353-
359
- /- Weltanschauung und Erwachsenenbildung
in: Hefte für Büchereiwesen Bd.15
(1931) H.4 190-196

- /- Zeit-Theater und neue Volksbildung
in: Der Kunstwart Monatshefte für Kunst,
Literatur und Leben Jg.43(1930) H.6
353-360
- /- Die geistesgeschichtliche Entwicklung
der heutigen Erwachsenenbildung
in: Vierteljahresschrift für wissenschaft-
liche Pädagogik Jg.7(1931) 185-210
- /- Der Partner Gottes Weisungen zum christ-
lichen Selbstverständnis, Heidelberg
1946
- Möhring, Werner Möglichkeiten und Grenzen bibliotheka-
rischer Arbeit im Rahmen der Erwachse-
nenbildung
in: Bücherei und Bildung Jg.15(1963)
H.1/2 1-15
- Müller, Edmund Jo- Musik und Volksbildung
sef in: Marschall, Bernhard(Hrsg.) Volksbil-
dungsarbeit Ergebnisse der Rheinischen
Bildungswoche 4.-8.Okt.1920 zu Köln,
Köln 1921 105-126
- Müller, Hermann Jo- X.Internationale Salzburger Gespräche
sef für Leiter in der Erwachsenenbildung
in: Erwachsenenbildung Jg.13(1967) H.4
240-242
- Müller, Otto Volksbildungsabende (Soziale Tagesfra-
gen H.27), M.Gladbach 1902
- /- Die katholischen Arbeitervereine als
kirchliche Bildungsvereine (Soziale
Tagesfragen H.22), M.Gladbach 1918
- Mussner, Franz Art. Gottebenbildlichkeit
in: Lexikon für Theologie und Kirche
Bd.4 Freiburg 1960 Sp.1088-1089
- Muth, Karl Die Litterarischen Aufgaben der Deut-
schen Katholiken Gedanken über kath.
Belletristik und litterarische Kritik,
zugleich eine Antwort an seine Kritiker,
Mainz 1899
- /- Die Wiedergeburt der Dichtung aus dem
religiösen Erlebnis, Kempten/München
1909
- Natorp, Paul Sozialpädagogik, Stuttgart 2.1920
- Nattermann, Johan- Adolf Kolping als Sozialpädagoge und
nes seine Bedeutung für die Gegenwart
(Forschung und Geschichte der Philo-
sophie und Pädagogik Bd.1. H.1), Leip-
zig 1925
- Neundörfer, Ludwig Triebfedern der Erwachsenenbildung
in: Vierteljahresschrift für wissen-
schaftl. Pädagogik Jg.7(1931) 209-217

- Niggemann, Wilhelm Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933 (Beiträge zur Erwachsenenbildung Bd.15), Osnabrück 1965
- /- Programmierte Instruktion und Erwachsenenbildung
in: Erwachsenenbildung Jg.13(1967) H.2 99-113
- ohne Verfasserangabe Allerlei
in: Der Volksverein Jg.1899 H.5 75
- /- Die Gründung und Tätigkeit des Vereins vom Hl. Karl Borromäus, o.O.(Bonn) o.J. (1895)
- /- Hebung der Volksbildung, eine soziale Forderung
in: Der Volksverein Jg.1899 H.2 17-18
- /- Die Heimvolkshochschule
in: Heimgarten-Bücher Bd.2(1924/25) 6-7
- /- Wo fehlt's?
in: Der Volksverein Jg.1899 H.4 3-4
- /- Zehn Jahre ZBA
in: Volkstum und Volksbildung Jg.2(1930) 122-123
- /- Volksbildung und wirtschaftlicher Fortschritt
in: Der Volksverein Jg.1899 H.5 65-67
- Padberg, Rudolf Der Mensch als Partner im bildenden Dialog
in: Padberg, Rudolf/Föggeler, Franz/Leirmann, Walter Bildung als Dialog (Beiträge zur Erwachsenenbildung Bd.10), Osnabrück 1965
- Fatt, Helmut Joseph Anton Heinen als Sozialpädagoge Versuch einer geschichtlichen und systematischen Darlegung seiner sozialen Bildungsarbeit, Kath.theol. Diss. Münster 1957 Maschschr.
- Petzelt, Alfred Wissen und Haltung, Freiburg 2.1963
- Pfliegler, Michael Heilige Bildung Gedanken über Wesen und Weg christlicher Vollendung, Salzburg 1933
- /- Leben, Bildung, heilige Bildung
Klosterneuburg, München 6.1957
- Picht, Werner Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, Braunschweig/Berlin/Hamburg 1950
- Pieper, August Zur staatsbürgerlichen Bildung und Schulung, M.Gladbach 3.1920
- /- Ziele und Wege der Arbeiterbildung (Soziale Auskunft Nr.69), M.Gladbach 1920

- /- Kleine Studierzirkel und Bildungskurse
Wege zur Schulung von Führern aus dem
Volke (Soziale Auskunft Nr.59), M.Glad-
bach 3.1923
- /- Von der Arbeiterbewegung zum Arbeiter=
stande, M.Gladbach 1920
- /- Das Standwerden der Arbeiter als Weg
zur Ebenbürtigkeit (Vortragsskizze Nr.
90), M.Gladbach 1928
- /- Standwerdung als Ziel der christlichen
Arbeiterbewegung Die Entproletarisie=
rung als seelisches Problem, M.Glad=
bach 1933
- /- Der Sinn der Standes- und Jugendvereine
als Lebensgemeinschaften, M.Gladbach
1922
- /- Volksbildungsbestrebungen Ihre Not=
wendigkeit und ihre Mittel, M.Gladbach
1899 (auch erschienen als Soziale Ta=
gesfragen H.1 Köln 1899)
- /- Warum versagen die Gebildeten als Füh=
rer des Volkes? M.Gladbach 1924
- /- Geistige Bildung des Arbeiterstandes
(Skizze), o.O.(M.Gladbach) o.J.(1920?)
- /- Berufsgedanke und Berufsstand im Wirt=
schaftsleben, M.Gladbach 1925
- /- Volkshochschule und Partei, M.Gladbach
1921
- /- Gemeinschaftsgeist im Wiederaufbau,
Freiburg 1920
- Pieper, Josef Über das christliche Menschenbild,
München 7.1964
- /- Verteidigungsrede für die Philosophie,
München 1966
- Pieper, Josef/
Raskop, Heinz Totale Bildung Die Grundformen ihrer
Verwirklichung: Führerbildung und Volks=
bildung Veröffentlichung des Instituts
für neuzeitliche Volksbildungsarbeit
(Dortmund), Paderborn 1935
- Platz, Hermann Die nationalen Aufgaben der deutschen
Katholiken in der Erziehung
in: Rosenmöller, Bernhard(Hrsg.) Das
katholische Bildungsideal und die Bil=
dungskrise, München 1926 141-167
- Pöggeler, Franz Katholische Erwachsenenbildung Ein
Beitrag zu ihrer Geschichte 1918-1945,
München 1965
- /- Das Selbstverständnis der Erwachsenen=
bildung Bemerkungen zum Gutachten des
Deutschen Ausschusses für das Erziehungs=
und Bildungswesen
in: Erwachsenenbildung Jg.6(1960)H.3
92-101

- /- Gemeinsame Jahrestagung 1960 der Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung und des Instituts für Erwachsenenbildung (24.-26.Okt.1960 in Saarbrücken)
in: Erwachsenenbildung Jg.7(1961)H.1 20ff.
- /- Die Erwachsenenbildung als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und Lehre in: Gerlich, Walter (Hrsg.) Grundfragen christlicher Erwachsenenbildung, Klagenfurt (1959) 18-33
- /- Hohenrodt - Zur Entmythologisierung eines Begriffes
in: Erwachsenenbildung Jg.4(1958) H.4 134-136
- /- Der Mensch in Mündigkeit und Reife Anthropologie des Erwachsenen, Paderborn 1964
- /- Zum Tode Leo Weismantels
in: Erwachsenenbildung Jg.10(1964) H.4 217-218
- /- Zur Methodik der Erwachsenenbildung in örtlichen Bildungswerken
in: Erwachsenenbildung Jg.10(1964) H.2 59-67
- /- Das Phänomen Anton Heinen - Erwägungen aus Anlass einer neuen Heinen-Monographie
in: Erwachsenenbildung Jg.9(1963)H.3 129-138
- /- Art. Lebenshilfe
in: Ergänzungsband des Lexikons der Pädagogik (Bd.5) Freiburg 1964 Sp.435 f.
- /- Einführung in die Andragogik Grundfragen der Erwachsenenbildung, Ratingen 1957
- /- Methoden der Elternbildung, Freiburg/Basel/Wien 1964
- /- Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg/Basel/Wien 1965
- /- Bernhard Marschall +
in: Erwachsenenbildung Jg.9(1963) H.4 113-123
- /- Mit dem Blick zur Welt Eine Bilanz von zwanzig Jahren katholischer Erwachsenenbildung
in: Greinacher, Norbert/Risse, Heinz Theo Bilanz des deutschen Katholizismus (Grünwald Reihe), Mainz 1966 201-218
- /- Bildung für Ehe und Familie
in: Erwachsenenbildung Jg.5(1959) H.4 113-123

- /- Erwachsenenbildung als Abenteuer
in: Pöggeler, Franz u.a. (Hrsg.) Im Dienste
der Erwachsenenbildung Festgabe für
Rudolf Reuter, Osnabrück (1961) 40-46
- /- Neue Literatur zur Theorie der Erwachse-
nenbildung
in: Erwachsenenbildung Jg. 7 (1961) H. 3
117-124
- /- Die Partnerschaft in der Erwachsenen=
bildung
in: Gerlich, Wilhelm (Hrsg.) Grundfragen
christlicher Erwachsenenbildung, Kla=
genfurt (1959) 33-50
- /- Alexander Kapp's Versuch über die Andra=
gogik Platons
in: Pädagogische Rundschau Erziehungs=
wissenschaftl. Monatsschrift für Schule
und Hochschule Jg. 19 (1965) H. 10 699-708
- Pöggeler, Franz/
Schmauch, Jochen Freiheit der Bildung Freiheit der Er=
wachsenen (Beiträge zur Erwachsenenbil=
dung Bd. 6), Osnabrück 1959
- Proklamation der KAB Kultur- und Bildungspolitik 23. Ver=
bandstag in Dortmund, Köln (1965)
- Protokoll der II. Internationalen Konferenz katholischer
Erwachsenenbildner vom 28.-30. Juni 1962
in Haus Werdenfels bei Regensburg, Bonn
o.J. (Bundesarbeitsgemeinschaft für ka=
thol. Erwachsenenbildung, Bonn) Maschschr.
- Protokoll der III. Internationalen Konferenz katholischer
Erwachsenenbildner 2.-5. Mai 1963 Luzern
Schweiz, Zürich 1963 Maschschr.
- Rademacher, Arnold Katholische Bildung
in: Vierteljahresschrift für wissen=
schaftliche Pädagogik Jg. 4 (1928) 528-560
- Raederscheidt,
Georg Art. Erwachsenenbildung
in: Lexikon der Pädagogik Bd. 1 Freiburg
1953 Sp. 1014-1019
- Rahner, Karl Art. Mensch
in: Lexikon für Theologie und Kirche
Bd. 7 Freiburg 1962 Sp. 287-294
- Rang, Bernhard Volk und Volksbildung
in: Der Kunstwart Monatshefte für Kunst,
Literatur und Leben Jg. 43 (1929/30) 1.
Hälfte H. 3 149-155
- Raskop, Heinz Die deutsche Volksbildungsbewegung und
die Katholiken
in: 70. Generalversammlung der Katholi=
ken Deutschlands in Würzburg vom 26.-
30. August 1931 Hrsg. von der Geschäfts=
stelle des Lokalkomitees, o.O. o.J.
157-178

- /- Das Katholische Bildungswerk (Sitz Dortmund) Grundsätzliches zur religiösen Erwachsenenbildung und kurzer Tätigkeitsbericht Manuskript, (Dortmund 1948)
- Die Reichsschulkonferenz 1920 Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlung, Leipzig 1921
- Reichensperger, August Die Gründung des Vereins
in: ohne Verfasserangabe, Die Gründung und Tätigkeit des Vereins vom Hl. Karl Borromäus, o.O. (Bonn) o.J. (1895) 5-11
- Reiring, Hugo Freie Zeit, Liebhaberei und Bildung
in: Föggeler, Franz u.a. (Hrsg.) Im Dienste der Erwachsenenbildung Festgabe für Rudolf Reuter, Osnabrück (1961) 18-39
- Resolution des Arbeitskreises 'Erwachsenenbildung' im Zentralkomitee der deutschen Katholiken
in: Erwachsenenbildung Jg. 9 (1963) H. 2 87-88
- Retzbach, Anton Heinrich Sautier, Freiburg 1919
- /- Das moderne katholische Vereinswesen Seine Licht- und Schattenseiten (Soziale Bücherei), München 1925
- /- Franz Joseph Ritter von Buss Zu seinem 50. Todestage 31. Januar 1928, M. Gladbach (1927)
- Reuter, Rudolf Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit?
in: Volkskunst Jg. 13 (1925) H. 1 7-9
- /- Die Arbeitsweise in der Volkshochschule
in: Marschall, Bernhard (Hrsg.) Volksbildungsarbeit Ergebnisse der Rheinischen Bildungswoche 4.-8. Okt. 1920 zu Köln, Köln 1921 57-74
- /- Idee und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung Aufsätze, Vorträge und Denkschriften besonders zum Büchereiwesen, Köln 1960
- /- Mannigfaltigkeit und Einheit in der Erwachsenenbildung
in: Erwachsenenbildung Jg. 1 (1955) H. 1 3-11
- /- Art. Volksbildung
Sonderabdruck aus dem Handwörterbuch der Kommunalwissenschaften Erg. bd. H-Z, Jena 1927 (Fischer)
- Ritter, Emil Wo stehen wir?
in: Volkskunst Jg. 13 (1925) H. 1 1-3
- /- Die Volksbildung im deutschen Aufbau, M. Gladbach 1919
- /- Eine Rechenschaft
in: Volkstum und Volksbildung Jg. 1 (1929) 1-6

- /- Volksabende Richtlinien und Anweisungen für Unterhaltungs-, Bildungs- und Kunst=abende, M.Gladbach o.J.
- /- M.Gladbach und die Erwachsenenbildung in: Pöggeler, Franz u.a. (Hrsg.) Im Dienste der Erwachsenenbildung Festgabe für Rudolf Reuter, Osnabrück (1961) 90-105
- /- Ziele und Wege der Volksbildung in: Marschall, Bernhard (Hrsg.) Volks=bildungsarbeit Ergebnisse der Rheinischen Bildungswoche 4.-8.Okt.1920 zu Köln, Köln 1921 25-32
- /- Die katholisch-soziale Bewegung Deutschlands im 19.Jhdt. und der Volksverein, Köln 1954
- /- Die Volksbildungsbewegung in Deutschland in: Marschall, Bernhard (Hrsg.) Volks=bildungsarbeit Ergebnisse der Rheinischen Bildungswoche 4.-8.Okt.1920 zu Köln, Köln 1921 13-24
- /- Die Einheit der deutschen Volksbildungs=bewegung in: Volkstum und Volksbildung Jg.4 (1932) 33-38
- /- Volksbildung und ihre Organsiation in: Volkskunst Jg.13(1925) H.5 193-198
- /- Unsere Bildungsarbeit in: Wagner, Georg (Hrsg.) Ziel und Auf=gabe im Kath. Jungmännerverband Deutschlands nach den beiden Verbandstagen von Fulda und Essen, Düsseldorf 1926 334 ff.
- Röhrig, Paul Politische Bildung Herkunft und Auf=gabe, Phil. Diss. Mainz 1963
- Rolle, Hermann Bildungskrisis Gesammelte pädagogische Aufsätze, Habelschwerdt/Schl. 1926
- Rosenmöller, Bernhard (Hrsg.) Das katholische Bildungsideal und die Bildungskrise Vorträge der Sondertagung des Verbandes der Vereine katholischer Akademiker in Recklinghausen, München 1926
- Rosenstock, Eugen Protestantismus und Volksbildung, Berlin 1925 (Eckart)
- Rost, Hans Die Kulturkraft des Katholizismus (Katholische Lebenswerte Bd.2), Pader=born 1916
- Rumpf, Albert Bildungswesen Als Manuskript gedruckt, Bonn o.J.

- /- Der Borromäusverein Sein Wesen, Werden und Wirken, Bonn 1927
- /- Alte und neue Büchereitheorien und Grundsätze der Buchauswahl Als Manuskript gedruckt, Bonn o.J.
- /- Volksbildungswesen Vorlesungen in der Bibliothekarsschule Als Manuskript gedruckt, Bonn o.J.
- Ruster, Heinrich Das moderne Bildungsproblem in der freien Volksbildung, Bonn 1927
- Sacchini, Francis-
cus Libros cum profectu legendi ratio, Lipsiae 1738
- Sachse, F. Über die Arbeiterbildung Ein Beitrag zur Lösung dieser pädagogischen Frage, Leipzig 1893
- Sailer, Johann Mi-
chael Sämtliche Werke Hrsg. von Joseph Widmer 40 Bde. u. 1 Supplbd., Sulzbach 1830-1841
- /- Kleine pädagogische Schriften und Abhandlungen Auswahl bearbeitet von Lorenz Radlmaier, Paderborn 1911
- /- Die Weisheit auf der Gasse
in: ders., Vermischte Schriften, Sulzbach 1841
- /- Erziehung für Erzieher (Bibliothek katholischer Pädagogik) Hrsg. von Johannes Baier, Freiburg 1910
- Satzung des Volksvereins für das katholische Deutschland Als Manuskript gedruckt, o.O. o.J. (1915?)
- Sautier, Heinrich Die arme brave Marie, oder das Bild eines vollkommenen Dienstbothen 1. - 6. Theil, Freyburg i. Ersg. 1801-1803 (Fellner)
- Schaarschmid, J. Der Bedeutungswandel der Worte 'bilden' und 'Bildung' in der Li-teraturepoche von Gottsched bis Herder, Phil. Diss. Königsberg 1931
- Schardt, Alois Gläubigkeit und Bildung
in: Werkhefte zur Büchereiarbeit (Bonn) Jg. 1965 Nr. 11 58-66
- /- Die politische Situation der Erwachsenenbildung
in: Erwachsenenbildung Jg. 5 (1959) H. 3 69-78
- Scheler, Max Universität und Volkshochschule
in: von Wiese, Leopold (Hrsg.) Soziologie des Volksbildungswesens, München/Leipzig 1921 153-191
- /- Die Formen des Wissens und die Bildung Vortrag, gehalten zum zehnjährigen Stiftungsfeste der Lessing-Akademie in Berlin, Bonn 1925

- Scherer, Georg Anthropologische Aspekte der Erwachsenenbildung (Beiträge zur Erwachsenenbildung Bd.9), Osnabrück 1965
- /- Christusmysterium und Bildung, Essen 1961
- /- Seelsorge und Erwachsenenbildung Einheit in Verschiedenheit
in: Erwachsenenbildung Jg.12(1966) H.2 72-79
- /- Sinngehalte des Erwachsenseins
in: Erwachsenenbildung Jg.3 (1957) H.4 97-104
- Schilling, Hans Bildung als Gottesbildlichkeit Eine motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff (Grundfragen der Pädagogik H.15 Hrsg. A.Petzelt), Freiburg 1961
- Schleicher, Wolfgang Bildung und Ausbildung in der Industriegesellschaft
in: Bücherei und Bildung Jg.15(1963) 49-50
- Schneider, Friedrich Katholisches Kulturgut als Bildungsstoff (Hrsg.)
Eine Reihe von Abhandlungen, Paderborn 1925
- Schnütgen, Alexander Der Verein vom Hl. Karl Borromäus geschichtlich gewürdigt
Sonderabdruck aus Zentralblatt für Bibliothekswesen Jg.41(1924), Leipzig 1924 (Harrosowitz)
- Schreiber, Georg Die Bildungsaufgaben des Katholizismus
in: Die Reden, gehalten in den öffentlichen und geschlossenen Versammlungen der 61. Generalversammlung des katholischen Deutschlands in Frankfurt a.M. 27.-30.8.1921 nebst einer kurzen Einleitung über Vorgeschichte und Verlauf der Tagung, Würzburg 1921 143-159
- Schröteler, Josef Das katholische Bildungs-, Schul- und Erziehungsideal und die modernen Erziehungsgrundsätze
in: Schule und Erziehung Jg.1930 H.4
- /- Sinn und Grenzen weltanschaulich gebundener Volksbildungsarbeit
in: Die Erziehung Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben Jg.7 H.5 261-282
- Schuhmacher, C.J. Die Stellung der deutschen Katholiken zur Volkshochschule
in: Dieck, Wilhelm (Hrsg.) Ziele und Wege der deutschen Volkshochschule M., Gladbach 1924

- Schulenburg, Wolfgang Art. Erwachsenenbildung
in: Pädagogik Das Fischer Lexikon,
Frankfurt/M. 1966 65-74
- Schuster, Wilhelm Historische und andere Irrtümer in der
Kritik der Volksbildungsbewegung, Stet-
tin 1927
- Schwerack, W.G. Bildung und Kulturphilosophie
in: Vierteljahresschrift für wissen-
schaftl. Pädagogik Jg.4(1928) 498-527
- Schwarz, Richard Wissenschaft und Bildung, Freiburg/
München 1957
- Schwer, Wilhelm/
Müller, Franz Der deutsche Katholizismus im Zeital-
ter des Kapitalismus, Augsburg 1932
- Siefer, Gregor Das Tabu der deutschen Bildungspolitik
Konfessionelle Aspekte des Schulwesens
in: Greinacher, Norbert/Risse, Heinz Theo
Bilanz des deutschen Katholizismus (Grü-
newald Reihe), Mainz 1966 371-404
- Siehoff, Wilhelm Volkshochschule und Christentum
(Politische Bildung H.7), Münster 1919
- Sonnenschein, Carl Notizen Weltstadtbetrachtungen H.8,
Berlin o.J. (Germania)
- /- Die Notwendigkeit der geistigen Bildung
des Arbeiterstandes Vortrag, Köln 1911
- /- Die sozialstudentische Bewegung
Vermehrter Separatabdruck aus der Zeit-
schrift Theologie und Glaube, Paderborn
1909
- /- Kann der moderne Student sozial arbei-
ten? M.Gladbach 1908
- /- Soziale bestrebungen in der katholi-
schen Studentenschaft
in: Präses-Korrespondenz Jg.1907 H.
5/6 129-136
- Sonnenschein, Carl/
Schneyer, Joh. Bapt. Universale Seelsorge Gedanken und Skiz-
zen aus den 'Notizen' von Carl Sonnen-
schein; zusammengestellt und herausge-
geben von Joh. Bapt. Schneyer, Freiburg
1963
- Spaer, Wilhelm Die schöne Literatur und das Volk
in: Marschall, Bernhard (Hrsg.) Volks-
bildungsarbeit Ergebnisse der Rheini-
schen Bildungswoche 4.-8.Okt.1920 zu
Köln, Köln 1921 75-89
- /- Das Buch im Geisteskampf 100 Jahre Bor-
romäusverein, Bonn 1950
- Spranger, Eduard Grundstile der Erziehung
in: Pädagogische Perspektiven, Heidel-
berg 2.1952 93-121
- Starke, Marie-Theres II. Internationale Konferenz katholi-
scher Erwachsenenbildner in Haus Wer-
denfels bei Regensburg Gründung eines
internationalen Kontaktgremiums
in: Erwachsenenbildung Jg.8(1962)H.4
178-181

- /- Soziale Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland
in: Arbeitsunterlagen der IV. Intern. Konf. kath. Erwachsenenbildner 30. Juni - 3. Juli 1964 in Erda/NL, Bonn o.J. Maschenschr.
- /- Entstehungsgeschichte und aktuelle Problematik der Begriffe 'frei' und 'gebunden' in der Erwachsenenbildung
in: Erwachsenenbildung Jg. 7 (1961) H. 4 125-132
- /- Anthropologie und Erwachsenenbildung
Jahrestagung des Instituts für Erwachsenenbildung
in: Erwachsenenbildung Jg. 10 (1964) H. 1 43-46
- /- Religiöse Erwachsenenbildung Studienwoche des Instituts für Erwachsenenbildung
in: Erwachsenenbildung Jg. 7 (1961) H. 2 68-69
- /- Das Verhältnis von Staat und Gesellschaft in der Erwachsenenbildung Tagungsbericht
in: Erwachsenenbildung Jg. 8 (1962) H. 3 132-134
- Stählin, Otto Der soziale Gedanke in der heutigen Volkse^sbildungsarbeit
Sonderdruck aus Volk und Heimat Nr. 22/ 23 o.O. 1928
- Stellungnahme zum Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 'Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung' (Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung)
in: Erwachsenenbildung Jg. 6 (1960) H. 3 85-88
- Stevenson, Grace T. Was ist Erwachsenenbildung?
in: Bücherei und Bildung Jg. 15 (1963) H. 10 443-448
- Stiefvater, Alois Bildung heute - Erfolg morgen? Kritisches und Grundsätzliches zur Erwachsenenbildung
in: Oberrheinisches Pastoralblatt Nr. 8/9 Jg. 66 (1965) H. 3 149-168
- Stippel, Fritz Grundlinien personaler Pädagogik
in: Vierteljahresschrift für wissenschaftl. Pädagogik Jg. 34 (1958) H. 3 149-168
- /- Die Zerstörung der Person, Donauwörth o.J.
- /- (Hrsg.) Aspekte der Bildung, Donauwörth 1966
- Stragholz, Heinz Der müdige Christ und die Erwachsenenbildung
in: Pöggeler, Franz u.a. (Hrsg.) Im Dienste der Erwachsenenbildung Festgabe für Rudolf Reuter, Osnabrück (1961)

- Strauss, Friedrich Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit?
in: Volkskunst Jg.13(1925) H.1 9-13
- Tenhumberg, Heinrich Probleme der Erwachsenenbildung in der
modernen Massengesellschaft
in: Erwachsenenbildung Jg.1(1955) H.2
25-32
- /- Zur Lage und Aufgabe der Erwachsenenbil-
dung
in: Erwachsenenbildung Jg.3(1957) H.1
1-8
- Teufelsbauer, Leo Der Dorfpfarrer als Volksbildner
(Führer für Volksbildner H.10), Wien 1923
- Themann, Franz Die deutsche Volkshochschule in Stadt
und Land (Politische Bildung H.6),
Münster 1919
- Thrasolt, Ernst Dr. Carl Sonnenschein Der Mensch und
sein Werk, München 1930
- Tietgens, Hans Zum Aufgabenverständnis der Erwachse-
nenbildung
in: Pädagogische Rundschau Erziehungs=
wissenschaftl. Monatsschrift für Schule
und Hochschule Jg.19(1965)H.10 669-686
- /- Zukunftsaspekte der Erwachsenenbildung
in: Neue Sammlung Göttinger Blätter
für Kultur und Erziehung Jg.4(1964) H.2
148-163
- Urbach, Dietrich Die Katholische Volkshochschule Berlin
1923-1940
in: Erwachsenenbildung Jg.13(1967) H.3
171-178
- van der Velden,
Johannes Zeitgemässe Volksvereinsarbeit
in: Der Volksverein für das katholische
Deutschland Jg.39(1929) H.4 57-63
- Veremundus (d.i.
Karl Muth) Steht die katholische Belletristik auf
der Höhe der Zeit? Litterarische Ge=
wissensfrage von Veremundus, Mainz 1898
- Vitus, Rudolf Die Anfänge des katholischen Gesellen=
vereins Ein Beitrag zur Geschichte der
kirchlich-sozialen Bewegung im 19.Jhdt.,
Wuppertal-Elberfeld 1934
- Vogel, Martin Ru-
dolf Volksbildung im ausgehenden 19.Jhdt.
Ein Beitrag zur Theorien- und Institu-
tionengeschichte, Stuttgart (1959)
- Vogt, Hartmut Erwachsenenbildung in Mitteldeutschland
in: Bücherei und Bildung Jg.15(1963)
H.10 451-463
- Voswinkel, Walter Die ländliche Volkshochschule
in: Vierteljahresschrift für wissen-
schaftl. Pädagogik J.7(1931) 257-265
- Wagner, Julius Analyse des Bildungsbegriffes und des
Bildungsprozesses, Frankfurt/M.1925

- Walter, Franz Xaver Art. Volksbildung .
in: Staatslexikon der Görresgesellschaft
Bd.5 Freiburg 3.4.1912 Sp.890-917
- /- Bildungspflicht und Katholizismus nach
den Grundlagen der christlichen Ethik
(Schriften des ZBA der katholischen
Verbände Deutschlands Nr.1), M.Gladbach
1922
- Weigert, Joseph Die Volksbildung auf dem Lande (Schrif-
ten des ZBA der katholischen Verbände
Deutschlands Nr.2), M.Gladbach 1922
- Weismantel, Leo Die Schule der Volkschaft (Volks und
Werden, Schriftenreihe der Rhein-Maini-
schen Volkszeitung Nr.9), Frankfurt/M.
1925
- Wendling, Willy Die Volksbildungsbestrebungen des
deutschen Katholizismus im 19.Jhdt.,
Würzburg 1937 (Triltsch)
- Werner, Carl Artur Die psychologischen und soziologischen
Voraussetzungen der Erwachsenenbildung
(Materialien zur Geschichte der deut-
schen Erwachsenenpädagogik Handbuch
der Erwachsenenpädagogik Bd.1), Berlin
1959
- /- Didaktik und Methodik der Erwachsenen-
bildung 1. Teil, Berlin/Köln 1959
- von Wessenberg,
Ignaz Heinrich Die christlichen Bilder, ein Beförde-
rungsmittel des christlichen Sinnes
2 Bde., St. Gallen 1845
- /- Betrachtungen über die wichtigsten Ge-
genstände im Bildungsgange der Mensch-
heit, Aarau 1845
- /- Über den sittlichen Einfluss der Schau-
bühne, Constanz 2.1825
- /- Über den sittlichen Einfluss der Romane,
Constanz 1826
- /- Über die Bildung der gewerbetreiben-
den Volksklassen überhaupt und im
Grossherzogthum Baden insbesondere,
Constanz 1833
- /- Die Elementarbildung des Volkes im
18. Jahrhundert, Zürich 1814
- von Wiese, Leopold
(Hrsg.) Soziologie des Volksbildungswesens
(Schriften des Forschungsinstitutes
für Sozialwissenschaften in Köln Bd.1),
München/Leipzig 1921
- Winter, Eduard Bernhard von Bolzano und sein Kreis,
Leipzig 1933
- Willmann, Otto Didaktik als Bildungslehre, Braun-
schweig 3.1903

- Wittig, Joseph Volksglaube und Volksbrauch in der Grafschaft Glatz 35 Kapitel aus der Arbeit des Neurodter Volksbildungswerkes, Neurodt/Eulengebirge 1935
- Wolf, Ludwig Johann Michael Sailers Lehre vom Menschen, Phil.Diss. München 1937
- Wothe, Franz Josef Adolf Kolping Leben und Lehre eines grossen Erziehers, Recklinghausen 3.1952
- Wurm, Alois Grundsätze der Volksbildung, M.Gladbach 1913
- Zangerle, Ignaz Der geistige Ort katholischer Erwachsenenbildung
in: Erwachsenenbildung Jg.9(1963) H.4 189-190
- /- Erwachsenenbildung und Kulturpflege
in: Erwachsenenbildung Jg.7(1961) H.4 133-137
- /- Die methodische Grundsubstanz der Erwachsenenbildung
in: Erwachsenenbildung Jg.4(1958) H.4 122-127
- Zöpfl, Helmut Bildung, Erziehung und Unterricht im Blickpunkt der philosophischen Anthropologie
in: Stippel, Fritz (Hrsg.) Aspekte der Bildung, Donauwörth 1966 39-83
- Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung
Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 29.1.1960
in: Hürten, Heinz/Beckel, Albrecht Struktur und Recht der deutschen Erwachsenenbildung (Beiträge zur Erwachsenenbildung Bd.14), Osnabrück 1966 161-245

Lebenslauf

Ich wurde am 26. April 1930 in Lönningen als Sohn des Drechslermeisters Heinrich Benning und seiner Ehefrau geboren. Nach dreijährigem Besuch der Volksschule besuchte ich die Oberschule für Jungen in Lönningen und die Städtische Oberschule in Quakenbrück, wo ich 1948 das Zeugnis der Reife erlangte.

Von 1948 bis 1953 studierte ich an den Universitäten Münster und München katholische Theologie, Philosophie (Prof. Dr. Otto Most, Prof. Dr. Josef Pieper) und Pädagogik (Prof. Dr. Alfred Petzelt).

Nach Priesterweihe, Ablegung der Ersten und Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Höheren Schulen und Schuldienst nahm ich von 1965 bis 1968 meine Studien in Pädagogik (Prof. Dr. Heinrich Döpp-Vorwald) und Pastoraltheologie (Prof. Dr. Theodor Filthaut, Privatdozent Dr. Norbert Greinacher) an der Universität Münster wieder auf. Seit 1968 bin ich als Dozent an der Pädagogischen Hochschule Lörrach tätig.

